

Espejos y ventanas: Dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo

María Pilar Núñez Delgado

*Universidad de Granada**

Resumen

Este trabajo trata de poner de manifiesto la importancia de la oralidad en el ámbito educativo por ser precisamente la institución escolar la que ha de integrar, en un sistema coherente, de cuño crítico y humanista, la gran variedad de dimensiones que la integran, de modo que la oralidad se haga presente en las aulas como un conjunto de saberes susceptibles de ser enseñados y aprendidos, acorde con su innegable valor en el proceso formativo de las personas y en todos los ámbitos de su vida, desde el personal al social, pasando por el académico o el profesional. Así, en primer lugar se trata de definir el concepto mismo de oralidad y de caracterizar las dimensiones que lo integran. A continuación se aportan los puntos básicos que pueden fundamentar una didáctica de la oralidad en el ámbito de la educación formal y, por fin, se centra la atención en lo que puede abordarse específicamente en el área de Lengua y Literatura como parte de la educación lingüística y literaria de los niños y jóvenes. La reflexión final se centra en la necesidad de lograr en el profesorado un compromiso con la formación, la innovación y la mejora de la práctica para que este cambio por el que abogamos, y los beneficios que sin duda conlleva, pueda ser real en nuestros sistemas educativos.

Palabras clave: Oralidad, didáctica de la lengua y la literatura, educación lingüística y literaria, enseñanza y aprendizaje de lo oral.

Aproximación al concepto multidimensional de oralidad

Una reciente visita al magnífico Museo de la Evolución Humana de Burgos (España), organizado en torno a los importantísimos hallazgos del yaci-

miento prehistórico de la sierra de Atapuerca, hizo tomar conciencia a quien ahora les habla, absolutamente fascinada, de la inconmensurable dimensión de la evolución humana, del larguísimo camino que hemos recorrido como especie hasta llegar a ser lo que somos hoy. La inmersión en el museo me trajo

* Doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Granada (España). Profesora Titular, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, U. de Granada. Directora del grupo de investigación Etimo. Correo: ndelgado@ugr.es

a la memoria una frase de Graciela Reyes en la que afirma que somos lo que hablamos. La cita completa dice así: “Vamos creando el lenguaje, y el lenguaje, a su vez, nos va creando, somos lo que hablamos y nos hablan, y también lo que nos hablamos a nosotros mismos. Somos prisioneros libres, creadores creados, dueños esclavizados de nuestra capacidad lingüística” (1990, p. 14).

En ese momento, estas palabras se me aparecieron con un significado complementario al que yo les había dado hasta entonces: no solo somos lo que hablamos..., somos lo que somos porque hablamos, nos hemos hecho humanos hablando, somos humanos porque un complejo proceso evolutivo y de adaptación nos permitió hablar, entendernos, poner nombres a las cosas, fabular, conjurar los miedos, celebrar cosechas con cantos y cuentos...

La oralidad constituye una capacidad comunicativa que configura modos de percibir, de pensar y, por supuesto, de expresar el mundo. Se trata de un código con peculiaridades propias que tradicionalmente ha estado ausente de la educación lingüística y literaria que proporcionaba la escuela, quizás porque, como afirma Pujol (1992), hablar de la lengua oral no es nada fácil y hablar de su didáctica todavía lo es menos, lo cual explicaría también que la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral y de la literatura de tradición oral haya ocupado hasta ahora un lugar secundario en el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura. La forma primigenia de la lengua es la oral, el habla es la que establece la configuración lingüística de nuestro cerebro, mientras la lengua escrita es una tecnología que requiere un aprendizaje consciente, e implica, en sí misma, una dimensión *meta*, de reflexión.

En efecto, al contrario de lo que ha sucedido con el término *escritura*, hasta hace relativamente poco

tiempo no ha aparecido el sustantivo *oralidad* en la bibliografía especializada (Havelock, 1995; Olson y Torrance, 1995; Ong, 1996; Abascal, 2004; Gutiérrez y Rosas, 2008a y 2008b), donde surge en torno a los años sesenta del pasado siglo vinculado a la antropología, la literatura y las tecnologías de la información y la comunicación. Sin duda, se trata de un concepto problemático porque se usa con sentidos distintos en disciplinas distintas, y así, aunque tiene el significado de todo lo que es hablado, también tiene, en la distinción con la tradición escrita, otro significado que es puramente residual: todo lo que una cultura escrita deja atrás, todo lo que se comunica, sea o no verbalmente, en cuanto no está escrito¹. Se presenta, pues, como un concepto poliédrico, de múltiples caras y también de múltiples aristas, difícil de definir. Sin duda, se trata de un constructo, de un objeto conceptual, pero fuertemente vinculado tanto a procesos cognitivos como a procesos físicos y sociales.

Grosso modo podemos partir de la afirmación de que los términos *oralidad* y *oralismo* caracterizan sociedades que no utilizan la escritura. También identifican un determinado tipo de lenguaje usado en la comunicación oral, así como un cierto tipo de conciencia que es creado por la oralidad o es expresado en ella.

a) De este modo, en la oralidad aparecen en primer lugar dos dimensiones inextricablemente unidas: una individual y otra social o colectiva, que son las mismas que conviven y pugnan en el ser humano. Utilizamos la lengua oral para informar, para aprender, para dar órdenes, para suplicar, para prometer, para maldecir, para pensar, para querer, para engañar..., hasta para soñar (J.M. Blecua, 1982, p. 4). En el plano personal, el lenguaje es un componente básico de las funciones cognitivas, el medio que permite a las personas regular su conducta, organizar y planificar sus acciones, construir y expresar su visión

1 Los análisis que contrastan la lengua oral con la escrita son los más frecuentes en este campo de estudio.

de la realidad y acceder al conocimiento acumulado culturalmente. Estamos ante lo que Piaget y Vigotsky llamaron respectivamente *lenguaje egocéntrico* y *lenguaje interiorizado*, o de la *función ideacional* de Halliday (1973) que evoluciona desde los *modelos regulador y personal* del lenguaje infantil. En lo social, la lengua hablada es nuestro principal instrumento de comunicación: hablando establecemos relaciones, y las rompemos cuando “dejamos de hablarnos”; hablando hacemos negocios, creamos afectos, expresamos opiniones y pensamientos, participamos en la vida pública, etc., con lo cual aquella se impregna de unos valores de interacción y de afectividad que sitúan en primer término los componentes pragmático, estratégico y sociodiscursivo, es decir, la función *interaccional* procedente de los modelos *instrumental, interaccional y heurístico* de Halliday. Al proyectar al hablante en su discurso, identificándolo como individuo y como miembro de un grupo social (Abascal, 2004), uno de los rasgos más destacados de la oralidad es, en consecuencia, su carácter expresivo.

b) Otros dos ámbitos de la oralidad, también analizables como de configuración dicotómica, son los que podemos llamar dimensión técnica y dimensión humanística. La primera se centra en el dominio de estrategias para dominar la palabra, para convencer y, sobre todo, para vender (entiéndase, que no solo productos tangibles) en la sociedad de consumo. La dimensión humanística entronca la oralidad contemporánea con la retórica y la oratoria grecolatinas como programa de educación para que el ciudadano de la *polis* pueda ejercer la palabra, participar en la vida pública y mejorar íntegramente a través del

estudio y la imitación de los clásicos como modelos textuales y hasta vitales. En ambas tienen una importante presencia las tecnologías de la información y la comunicación, las cuales introducen cambios que no son solo técnicos, de inmediatez en la transmisión o de fidelidad en la reproducción, sino mucho más profundos, pues afectan a los modos de comprender la realidad, a las formas de pensar, a la manera en que se accede a la información², a las actividades del tiempo de ocio y, en consecuencia, a la educación.

c) La dimensión lingüística o lingüístico-discursiva se centra en definir los rasgos retóricos, enunciativos y lingüísticos de la lengua oral, así como el funcionamiento y la clasificación de sus textos y discursos. El texto oral se define actualmente como un hecho comunicativo que se produce en un espacio y un tiempo, que resulta de la interacción de dos o más hablantes y que integra lo verbal y lo no verbal en una situación socialmente definida; el discurso oral, por su parte, se concibe como el ámbito discursivo que define, regula y analiza los textos orales. Disciplinas tan variadas como la fonética, el análisis del discurso, la pragmática o el interaccionismo simbólico han contribuido, sobre todo desde mediados del siglo XX, al conocimiento de la lengua en uso por medio de la acuñación de conceptos como *implicaturas, rutinas, turnos e interrupciones conversacionales*, etcétera.

d) La dimensión pedagógica, pese a estar muy presente en el ámbito escolar, aparece también en otros contextos en los que la palabra hablada, la interacción oral dialógica entre quienes aprenden y quienes

2 Pierre Lévy (1997, p. 123) expone al respecto que, en tanto las nuevas tecnologías “amplifican, exteriorizan y modifican muchas funciones humanas: memoria (bases de datos, hiperdocumentos, ficheros numéricos de todo tipo), imaginación (simulaciones), percepción (captadores numéricos, telepresencia, realidad virtual)”, el potencial de inteligencia colectiva de los humanos puede aumentar, puesto que estas funciones se hacen ahora más compartibles por la mediación tecnológica. El impacto de tales cambios, aunque aún debe ser estudiado en profundidad, puede compararse con los que supuso, según señala Ong (1996), la difusión de la escritura.

enseñan es la base del sistema didáctico. La lengua oral vertebrada en la institución escolar la mayor parte del proceso educativo, respecto de la organización del ambiente de aprendizaje y en la explicación de contenidos y en la comprobación de si estos se han asimilado correctamente. Es la dimensión que construye y negocia los significados socialmente aceptables en cada momento, los construidos como sistema de valores que la escuela se encarga de transmitir a las generaciones más jóvenes.

e) La dimensión curricular está muy vinculada a la anterior. Tanto en la normativa que regula actualmente el sistema educativo español como en el *Marco Europeo de Referencia para las Lenguas* (MECRL) del Consejo de Europa (2003), basados ambos en un enfoque competencial, se presentan las destrezas orales como un bloque específico de objetivos y contenidos orientados fundamentalmente al dominio de la interacción y de la mediación³.

f) La dimensión cultural o antropológica sitúa la oralidad como base de elaboraciones éticas y estéticas tanto en las sociedades ágrafas como en las que, si bien ahora no lo son, un día lo fueron y han conservado parte de su legado, aunque sea a modo de una “oralidad ficticia”, tal y como la llama el profesor Mauricio Ostria (2001) para designar esta situación en la que lo oral se transcribe por escrito mientras en la literatura escrita se busca reflejar los temas y los procedimientos discursivos propios de lo oral.

En efecto, autores como Ostria señalan que, pese al evidente dominio del sistema letrado, el fenómeno de la oralidad como sistema de concepciones y prácticas culturales, lejos de extinguirse, ha manifestado una pertinaz resistencia, por más que muchos otros se lamenten del riesgo de que la tradición oral desaparezca. Más aún, y tal vez como consecuencia de lo

anterior, mientras en nuestra cultura letrada y en la moderna práctica de la literatura se acentúa el dominio de la escritura –incluso los textos tradicionales, populares o folclóricos suelen llegar al público transcritos o impresos–, más parece acentuarse en ellas la nostalgia de la palabra oral apreciable en las muchísimas muestras de textos literarios que recogen o reelaboran diversos temas, motivos, personajes o formas discursivas (lingüísticas, retóricas, enunciativas) propias del discurso oral o en el florecimiento de cuentacuentos y narradores orales que incluso se forman como tales.

El esfuerzo de los estudiosos por recuperar el arte verbal de culturas no letradas (primitivas o tradicionales) ha suscitado la aparición de un curioso oxímoron para designarlo: *literatura oral*, puesto que la palabra literatura procede de *littera*, “letra” que por definición es escritura. De modo que el conjunto de mitos, leyendas, cuentos o canciones tradicionales, etc., recogidos directamente de informantes orales viene a constituir una rama especial de la literatura, subalterna y casi siempre mal considerada: la llamada *literatura oral* o, más precisamente, *literatura de tradición oral*, que alberga en sí otro hecho curioso: esta literatura se recoge y se conserva por escrito, con lo cual en realidad tenemos un producto que podemos llamar “multimedial” en el sentido que lo hace Lienhard (1997, p. 49): “El lenguaje escrito [...] se ve enfrentado al imperativo de cubrir todo un proceso transmisor que en la oralidad está acompañado de teatralidad, de dimensión gestual, de un determinado fonetismo, un ritmo de locución o una estética ritual”.

Lo que habitualmente se entiende por literatura, es decir, la literatura escrita (valga la redundancia), en el proceso de construcción de mundos imaginarios solo puede producir “efectos de oralidad”, es decir,

3 Tal es la importancia que se da a la interacción y la mediación en el MECRL que figuran como destrezas lingüísticas específicas, diferenciadas de las de hablar, escuchar, escribir y leer.

solo puede evocar manifestaciones orales con los medios de la escritura. Esto significa, entre otras cosas, que la sonoridad sustancial de lo oral permanece muda en los textos escritos. No debe olvidarse que el elemento real con que se construyen los textos literarios es, precisamente, la palabra escrita. De modo que la dimensión oral constituirá siempre una figura y, por tanto, desde el lado de lo real, una ausencia irremediable.

El breve repaso de estas dimensiones pone de manifiesto que la oralidad es un fenómeno interdisciplinar y, como tal, exige un abordaje multifocal, lo cual implica la consideración de un conjunto de aspectos socioculturales, psicopedagógicos, lingüísticos y discursivos, así como de aportaciones de múltiples y diversas disciplinas científicas, como las ciencias del lenguaje, la teoría literaria, la filología, la antropología, la psicología o la sociología, por citar algunas. Todos estos elementos tienen que integrarse *a fortiori* en un sistema que los dote de coherencia y que aporte un esquema funcional y explicativo a las posibles descripciones o caracterizaciones –totales o parciales– de la oralidad.

En nuestro caso, nos situamos ante la oralidad en una perspectiva social y, en cuanto tal, global, pero que no descuida a los individuos como hablantes concretos, miembros de grupos sociales y culturales también concretos y con características específicas. Esta perspectiva por la que abogamos como la más coherente con el panorama multicultural y multilingüístico de las sociedades actuales es, al tiempo, una perspectiva crítica que analiza el funcionamiento de la sociedad como un orden interpretativo y sitúa el valor de los intercambios comunicativos, de las lenguas, de las personas que las hablan y de sus culturas en un *mercado* en el que no todos los usos gozan de igual valoración social y en el que el origen de las personas condiciona su diferente acceso a los bienes lingüísticos, ya que no todas tienen acceso a las mismas situa-

ciones de comunicación (especialmente a las formales, en las que se usa la variedad culta). Por legítimo que sea tratar las relaciones sociales como interacciones simbólicas, como relaciones de comunicación, no hay que olvidar que estas son también relaciones de poder donde se actualizan las relaciones de fuerza entre los locutores y sus respectivos grupos.

En el ámbito educativo, en cuanto que espacio de confluencia de todos los elementos y dimensiones que venimos citando, la meta debe ser, en consecuencia, la presencia explícita de la oralidad como conjunto de formas y saberes culturales y comunicativos que los escolares deben conocer, usar y disfrutar para lograr así el desarrollo de todas las dimensiones de la persona. El papel mediador del lenguaje en el acceso al saber y a la comprensión de la realidad implica necesariamente convertir las aulas –y no solo las de lengua y literatura– en espacios ricos en intercambios comunicativos y en ámbitos abiertos a la riqueza cultural del contexto en sus diferentes manifestaciones. La vía para cumplir esta exigencia arranca de la apuesta del profesorado por una práctica innovadora en este tema que se plasme en la elaboración de propuestas tendentes a abrir contextos de aprendizaje de lo oral en las aulas y, más allá de ellas, en los centros, de manera que se cree en los alumnos la actitud de interés por mejorar sus capacidades habladas y de conocer el legado popular que nos ha llegado por transmisión oral.

La oralidad en la escuela: algunos apuntes para fundamentar una didáctica

Resulta difícil poner en práctica en las aulas una enseñanza coherente y sistemática de lo oral, en gran medida porque muchos siglos de predominio de la palabra escrita nos impiden comprender el sentido, el valor y las propiedades de la oralidad. El hecho de que se establezca una oposición entre cultura escrita y cultura oral tiende a dividir el mundo de la

comunicación en estas dos esferas separadas, pese a que recientes investigaciones muestran que ambas se interpenetran y dependen una de otra, y más que ser opuestas son diferentes formas de experiencia que tenemos a nuestro alcance (Kittay, 1995).

Las sociedades con desarrollo tecnológico y organización burocrática convierten la escritura en pilar de su organización y de las transacciones que se llevan a cabo, con lo que el uso oral queda superado en cuanto a prestigio y valoración social por el uso escrito. Esta primacía se debe a que la estructura escrita crea sus propios elementos independientes de la oral y explota al máximo la permanencia, frente al procedimiento lineal de lo oral (Lugarini, 1995).

La institución escolar ha recogido esta valoración con el resultado de que la lengua oral y la literatura tradicional apenas se trabajan en las aulas y de que el modelo de lengua que usa el profesor para valorar la capacidad verbal de sus alumnos es el escrito. Y sin embargo, en estos inicios del siglo XXI, son muchas y frecuentes las voces que denuncian que los niños cada vez juegan menos en grupo, que no juegan en la calle, que ya no se les cuentan cuentos, que no conocen retahílas ni trabalenguas... que la tradición oral se está perdiendo. Tampoco faltan las llamadas de atención sobre el hecho de que cada vez se habla menos y peor, de que la expresión –sobre todo la de los jóvenes– se empobrece y anquilosa, de que se está imponiendo como modelo el uso del lenguaje que se hace en los medios de comunicación o el discurso vacío de los personajes públicos.

De forma paralela –y paradójica–, en el plano de la declaración de intenciones se insiste constantemente en la importancia de poseer un dominio aceptable de las destrezas orales y de estar preparados para asumir los cambios que los medios de comunicación de masas y las tecnologías de transmisión de la información han introducido en los patrones de interacción. Igualmente se resalta la necesidad de que los

niños conozcan la cultura de su pueblo, esa herencia de costumbres, celebraciones, poemas, canciones, leyendas, etc., transmitida de generación en generación, que ha de formar parte de su bagaje formativo.

Como datos que avalan estas afirmaciones podemos citar la proliferación de cursillos y manuales dirigidos a adultos para aprender a hablar en público o la abundancia de iniciativas destinadas a recuperar las tradiciones populares. Y, sin embargo, a este respecto la escuela ha hecho dejación de una de sus funciones básicas –la de facilitar la socialización y la inserción de los niños en su cultura por medio del desarrollo de la competencia discursiva y de la valoración de sus tradiciones– y ha ido relegando este tipo de objetivos y contenidos, de modo que la expresión y la comprensión orales han tenido una presencia casi nula en la educación lingüística de nuestros escolares, de la misma manera que la literatura de tradición oral ha ocupado un lugar minoritario en su educación literaria, basada en un canon que la confina a los primeros niveles del sistema educativo y le otorga un valor más instrumental (para el desarrollo lingüístico) que estético.

Si a estos hechos unimos la afirmación de Janer Manila (1990) de que la pobreza expresiva se debe a la deficiente relación del hombre con su entorno, habremos de coincidir en que el dominio de la lengua oral y el conocimiento de la literatura de tradición popular tienen que ser objetivos irrenunciables de la educación lingüística y literaria en la escuela, en tanto en cuanto esta literatura es el instrumento privilegiado que permite percibir el potencial creativo y comunicativo, la *energeia* de la lengua que, a su vez, es más patente en la modalidad oral que en la escrita. Esto fundamenta la relación entre literatura tradicional y didáctica de la lengua y constituye lo que el propio Janer Manila llama “una ecología del lenguaje”, la asunción de que los lenguajes del hombre forman parte de su ecosistema.

Las implicaciones pedagógicas y metodológicas de esta tesis son muchas y complejas, como también son muchos los motivos que justifican la urgente incorporación de la oralidad al trabajo cotidiano en el aula de forma sistemática y fundamentada, pues, así entendida, aquella se constituye en una alternativa didáctica, en un método de trabajo basado en unos materiales de enorme riqueza, de los cuales la escuela no puede prescindir. El argumento global que sustenta esta necesidad es el de la “polivalencia de la oralidad” (Bastons, 1997) que vamos a desglosar en otros más específicos, agrupados por categorías para facilitar su ordenación.

Podemos hablar, para empezar, de motivos instrumentales. En nuestra vida diaria usamos con muchísima más frecuencia la lengua oral que la escrita; la lengua hablada es nuestro principal instrumento de comunicación social. El segundo grupo de motivos es de tipo psicológico: el lenguaje contribuye de forma primordial al desarrollo de la persona por su papel en la estructuración del pensamiento y en la aprehensión de la realidad, por ser agente primordial en la socialización y por su importancia en el proceso de aprendizaje. Determinados aspectos de la oralidad (pausas, silencios, ruidos, ritmo, etc.) penetran en el lenguaje infantil antes de la adquisición de los fonemas; posteriormente, la lengua oral se relaciona con operaciones cognitivas básicas (definir, clasificar, sintetizar, analizar, etc.), a lo que debemos añadir que no solo es la que primero aprendemos, sino –y por eso mismo– la que sustenta la mayor parte de los aprendizajes que realizamos en la infancia. Una tercera categoría de causas podemos agruparla bajo el marbete de “razones sociales”, puesto que la vida actual exige un nivel de dominio de la comunicación oral tan alto como el de la escrita, hasta el punto que, como afirman Cassany, Luna y Sanz (1994, p. 135): “Una persona que no pueda expresarse de manera coherente y clara, y con una mínima corrección, no solo limita su trabajo profesional y sus aptitudes per-

sonales, sino que corre el riesgo de hacer el ridículo en más de una ocasión”.

La lengua hablada es una herramienta de enorme valor en un mundo en el que constantemente nos rodean los mensajes de los medios de comunicación, caracterizados por una oralidad secundaria y por su omnipresencia. Por eso, un motivo no menos importante en este ámbito lo constituye el hecho de que en la sociedad contemporánea las tecnologías de la información y la comunicación a ellos asociados están modificando nuestro papel como emisores y receptores de mensajes escritos y, especialmente, orales. Si nos centramos en las repercusiones de estos cambios sobre los usos lingüísticos y las distintas manifestaciones de la cultura popular, veremos que es imprescindible que los profesionales de la educación reflexionemos sobre el uso que se hace del lenguaje en estos ámbitos, porque estas tecnologías nos sitúan ante una dimensión del lenguaje, la *lengua transmitida* (Zuccherini, 1992), que toma rasgos de la escrita y la hablada, pero tiene unas características propias. Así ocurre, por ejemplo, con la comunicación a través de Internet por medio de los chats y, más aún, con los mensajes de texto entre teléfonos móviles. Estos mensajes están llenos de mecanismos de economía, están regidos por la espontaneidad y el nivel de uso coloquial propios de la lengua hablada, pero utilizan el soporte escrito e incluso, como ocurre en el segundo caso, están modificando la escritura (palabras abreviadas). Parece surgir así una especie de jerga o lenguaje especial y un tipo distinto (híbrido) de textos que los maestros deben conocer, porque están configurando las maneras de usar el lenguaje de su alumnado y, por supuesto, las pautas de comunicación social, en la cual parece que la lengua oral está perdiendo preponderancia. Los docentes también habrán de reflexionar sobre cómo el progreso tecnológico va haciendo desaparecer formas de vida tradicionales y sus manifestaciones culturales, sobre cómo reducen la sensualidad del con-

tacto directo propio de lo oral, de la “comunicación” en su sentido etimológico, y sobre la responsabilidad que les corresponde en la transmisión y aprecio de este legado.

Por último, podemos mencionar motivaciones culturales y estéticas ligadas a la oralidad, como su incidencia en la educación literaria (oratoria, recitado de poemas, declamación teatral) o su relación con la transmisión de la cultura popular y, en particular, con la literatura de tradición oral. La literatura oral introduce a los niños en la palabra, en el ritmo y en los símbolos, y estimula su curiosidad por el lenguaje a través del juego; asimismo, ejercita su motricidad, su memoria y su ingenio. Posee por esto una funcionalidad, que en la cultura tradicional se ejercía de forma natural, y que hay que recuperar porque sigue siendo útil para la vida en tres ámbitos básicos: en el de la educación estética, porque es vehículo de emociones y de formas en las que el pueblo ha volcado las conquistas de la imaginación y del ingenio; en el del desarrollo intelectual, porque configura la inteligencia verbal y la imaginación, y en el de la identidad colectiva, porque integra al niño en una cultura que ha sido creada colectivamente poniéndolo en contacto con unos signos concretos de su identidad.

Ante esta evidencia, y después de presentar algunos de los argumentos que justifican la necesidad de educar en lo oral, es preciso pasar por encima de las dificultades que innegablemente supone poner en marcha una enseñanza de la lengua y la literatura concebida

desde tales presupuestos (Núñez, 2001; 2002)⁴ y abordar la tarea desde las bases de una sólida fundamentación científica enmarcada en el ámbito disciplinar de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Solo así se garantiza, por una parte, eludir el riesgo de caer en un didactismo formal que deje de lado la dimensión afectiva, antropológica y psicológica de la oralidad y, por otra, empezar a trabajar con arreglo a unos principios didácticos sistemáticamente cimentados que contemplen lo oral en sus rasgos específicos y, a la vez, de forma integrada con el resto de los elementos que conforman la competencia lingüística y literaria. Recuperar lo oral se convierte así, más que en una ampliación de los contenidos objeto de estudio, en una ocasión para dar cabida en la escuela a la transmisión horizontal de conocimiento y cultura, un hecho cuyo potencial innovador señala Janer Manila (1990, p. 19) cuando afirma que las fuentes orales “posibilitan suscitar el interés por lo que no está escrito, buscar el testimonio vivo, fijar la atención en la producción cultural de las clases subalternas (aquellas clases sociales alejadas de los centros de poder) e indagar en la visión que han tenido del mundo esas clases populares”.

El primer paso en este camino será sin duda la reflexión sobre los rasgos de la oralidad como forma de cultura y de pensamiento⁵, pues el conocimiento de los mismos se nos revela como imprescindible a la hora de abordar la elaboración de programas para la educación lingüística y literaria que la integren en toda su riqueza y complejidad.

4 Podríamos citar, entre ellas, factores históricos como la pérdida (o la degeneración) de la tradición retórica para la enseñanza de la lengua y la literatura o el olvido de aportaciones como las de la Escuela Nueva o las de la Institución Libre de Enseñanza; la escasez de propuestas teóricas y didácticas sobre los usos orales; la falta de formación del profesorado para programar contenidos de este tipo, junto con la falta de conocimientos sobre los componentes de la competencia comunicativa oral; el hecho de que los procedimientos didácticos dominantes (explicaciones magistrales del profesor y trabajo individual y silencioso del alumnado) tampoco han favorecido el estudio de lo oral; etcétera.

5 Afortunadamente, son muchos los estudios que están surgiendo en los últimos tiempos centrados en analizar las peculiaridades de la escritura (Olson y Torrance, 1995; Ong, 1996; Ferreira, 2002; entre otros), estudios que, al tratar de determinar los cambios que esta supone en los esquemas cognitivos, en la percepción de la realidad o en el procesamiento del lenguaje, caracterizan también de forma implícita, por contraposición, lo oral.

Oralidad y educación lingüística

La competencia en comunicación lingüística es una de las competencias básicas de las que contempla la enseñanza obligatoria⁶. Los primeros documentos relacionados con las competencias en educación se remontan a la Conferencia Mundial de Jomtien celebrada en 1990, donde se empieza a hablar de las necesidades básicas de aprendizaje para niños jóvenes y adultos con el objetivo de acabar con las desigualdades y ayudarles a llevar una vida más plena. No se trata solo de conocimientos teóricos, sino también de conocimientos prácticos, valores y actitudes necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo.

Para llevar a cabo este cambio de perspectiva en el ámbito de la enseñanza de las lenguas es preciso que el profesorado tome conciencia del papel que desempeña el lenguaje en el acceso al conocimiento académico y de en qué medida el dominio de determinadas habilidades lingüísticas condiciona el éxito o el fracaso escolar. Es responsabilidad de todos los docentes, al margen de su área de conocimiento, prestar especial atención a estos aspectos y determinar cuidadosamente en los procesos de desarrollo del currículum que les compete cuáles deben ser los objetivos de esa educación lingüística, entendida en sentido amplio como educación social; establecer la fundamentación teórica de la misma; adoptar estrategias didácticas y modos de organización del trabajo que favorezcan la comunicación entre alumnos y profesor y de los alumnos entre ellos, y diseñar actuaciones que compensen posibles déficits lingüísticos.

En lo que hace a los objetivos de esta educación lingüística, a su formulación y, sobre todo, a su puesta en práctica, los docentes deben superar la concepción esencialista que hace del lenguaje, por encima de su carácter de instrumento de comunicación, un objeto de intelección, pues entender la lengua como sistema de signos que no admite otro orden que el suyo propio solo puede tener sentido relativo para el lingüista; el didacta debe considerar el contexto social y cultural porque explica el fenómeno lingüístico y porque en ese contexto se comprende el proceso educativo mismo. En último término, los objetivos de la educación son cuestión de valores, los cuales deben ser compartidos por los educadores y la comunidad de niños (Cazden, 1992). Actuar así exige, por un lado, aceptar que los mecanismos responsables de la elaboración del conocimiento instrumental del lenguaje se encuentran ligados a situaciones de interacción social, y por otro, concebir los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura no solo como un conjunto de conceptos gramaticales y hechos literarios, sino, sobre todo, como un repertorio de procedimientos expresivos y comprensivos orientados a fomentar las competencias discursivas, sin olvidar tampoco la conveniencia de enseñar valores y actitudes de crítica ante los prejuicios lingüísticos, ante los usos discriminatorios del lenguaje y ante las diversas estrategias de manipulación y persuasión utilizadas en los intercambios comunicativos. De este modo, la enseñanza de la lengua en el ámbito escolar no supondría una ruptura entre la experiencia idiomática del sujeto fuera de la escuela y la lengua que en ella estudia.

La tradicional primacía de lo escrito sobre lo oral tiene su justificación histórica en el hecho de que la gramática de las lenguas romances se desarrolló a partir de la del latín, y la enseñanza de la lengua la-

6 En España, véanse los Reales Decretos derivados de la Ley orgánica de Educación de 2006, en los que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

tina se hacía sobre los textos de los autores clásicos; pero hay otros factores que han contribuido a que la lengua escrita se considere más perfecta que la oral, por ejemplo, el hecho de que es el código que domina la gente culta⁷.

La influencia de la escritura en las percepciones culturales de las lenguas es de tal magnitud que ha operado sobre la ciencia lingüística durante muchos años, desde la Antigüedad clásica, cuando, pese al valor otorgado a la retórica y la elocuencia para la educación del hombre libre, que ha de dominar el arte de hablar para participar en la vida pública, aparecen las gramáticas como tratados normativos y prescriptivos basados en modelos escritos. Esta exclusión de la lengua viva del estudio científico del lenguaje llega hasta el siglo XX, en cuyos inicios encontramos la obra de Saussure, la primera que formula una teoría completa de la lengua y en la que, sin embargo, se da la paradoja de que, aunque es constante la reivindicación del habla como forma primigenia en la que se manifiesta la capacidad humana del lenguaje, se deja de lado su estudio, precisamente porque en ella se contienen los fenómenos de lenguaje más variables y, por lo tanto, menos susceptibles de estudio sistemático. La influencia de Saussure sobre las teorías lingüísticas posteriores ha mantenido este estado de cosas hasta hace relativamente pocos años, de forma que todavía hoy el panorama de las ciencias del lenguaje que se ocupan del uso lingüístico se presenta confuso en corrientes

y en elaboraciones conceptuales, sobre todo con vistas a emprender su explotación en la enseñanza.

La cultura oral es mucho más que lo hablado. En consecuencia, el principio didáctico básico que habría que enunciar para poner en marcha una educación lingüística y literaria que dé cabida de forma fundamentada a la oralidad en todas sus dimensiones es la comprensión de la conducta comunicativa como un todo en el que no se deben separar la lengua y la literatura, porque esta, lejos de ser un uso desviado de la primera, representa la plenitud funcional del lenguaje por ser el campo potencial de todas las virtualidades de la lengua. Pese a que hay diferencias en su origen, su desarrollo y sus papeles, lengua oral y lengua escrita comparten un rico terreno común, también construido históricamente, y muy permeable, que justifica un tratamiento conjunto de ambas en las aulas, pero con atención a sus particularidades

Para iniciar este camino, nos parece interesante volver sobre las características de las culturas orales expuestas por Ong (1996) porque, a nuestro juicio, llevan implícitas interesantes posibilidades de explotación didáctica. Así, parece evidente que el carácter acumulativo se corresponde con los esquemas cognitivos de las primeras etapas del desarrollo humano y con muchas fórmulas propias de la literatura de tradición oral que, por ese motivo, resultarán a los niños y a las niñas muy cercanas. La analogía con el

7 Así lo señala Jesús Tusón (1989, pp. 79-81) en una cita larga, pero muy significativa: “Una de las distorsiones más perniciosas de esa educación (y curiosamente aceptada durante muchos siglos sin que nadie la desenmascarase) consistía en dar por hecho que una lengua se identificaba, de verdad, con la escritura o, al menos, que en el uso escrito se conservaban las esencias más puras de una lengua. Hablar de escritura era hablar de corrección y de hermosura y por ello, cuando se hablaba bien, se hablaba como en los libros; dicho que no podía ser invertido. Claro está, la gramática se definía como el arte de hablar y de escribir correctamente una lengua; pero esta afirmación no hacía referencia al habla de las personas iletradas, porque ‘hablar’ quería decir pronunciar discursos brillantes, inflados de figuras de dición; implicaba esquivar los ‘vulgarismos’ como si fuesen cuerpos nocivos o demonios empecinados en prostituir la virginidad de la lengua. ‘Hablar’ significaba seguir los pasos pulcros de las personas educadas; es decir, seguir el rastro de los que hablaban como los libros que leían. [...]// La gramática tradicional sancionó con su autoridad suprema la bondad de la escritura: eran sus modelos los mejores poetas y prosistas (Cicerón, Virgilio, Ovidio...) y por tal camino la tradición de los estudios lingüísticos no se libró, hasta hace muy poco, de la servidumbre literaria”.

primer lenguaje de los niños y las niñas, cargado de repeticiones de todo tipo, y con las estructuras de la literatura popular o de transmisión oral es también evidente. La importancia de la redundancia como pauta metodológica en los primeros niveles de la educación escolar encuentra de este modo una justificación tanto filogenética como ontogenética. Topamos aquí con la explicación de la tan repetida importancia de trabajar en la educación infantil y en la primaria el ritmo y la musicalidad, así como el esquema narrativo para la comunicación de experiencias; y, ciertamente, qué mejor recurso que la lírica y el cuento populares, en los que se encuentra en esencia esa especificidad de lo oral, y que, por lo mismo, realizan una función clave en el entrenamiento para la captación y análisis de los mensajes sonoros, es decir, para el desarrollo de la comprensión oral.

Estas culturas son también conservadoras y de carácter agonístico, con lo que nos encontramos con nuevas afinidades entre ellas y el comportamiento infantil. Precisamente el control de los impulsos agresivos, tan frecuentes por naturales en la infancia, es una consecuencia de la educación social y escolar. Las sociedades orales son homeostáticas, centradas en el presente; de la misma forma opera la mente de los niños y por eso hay que ofrecerles la memoria colectiva como un legado que enriquece su dimensión individual. También las ha definido Ong como muy cercanas a la experiencia vital humana, de aquí que la conservación de esta sensualidad de lo oral deba ser un objetivo común a toda la educación escolar ante la despersonalización que suponen las nuevas formas de comunicación mediadas tecnológicamente. La socialización e inculcación de las generaciones jóvenes que hoy, en gran medida, es tarea de la escuela, tiene que pasar necesariamente por la valoración y el conocimiento del legado oral. El desarrollo de la competencia discursiva oral será el que permita a

los niños la participación en situaciones de comunicación cada vez más ricas y variadas.

Esta competencia se logrará a través de una enseñanza de la lengua que subraye las exigencias específicas de las situaciones y textos tanto orales como escritos, y, al mismo tiempo, ponga en relación lo oral con lo escrito para que ambas modalidades se desarrollen en su originalidad y en su complementariedad. La dificultad primera que hay que superar radica en que desde siempre lo oral y lo escrito se han considerado diferentes y hasta opuestos, tanto desde el punto de vista teórico como desde el didáctico; incluso en los actuales currículos aparecen en bloques separados. Esto quiere decir que se han marcado más las diferencias que las semejanzas, cuando en realidad hay que superar esta perspectiva y centrarse en las características que comparten, pues se trata, al fin y al cabo, de dos modalidades en las que se manifiesta la capacidad humana del lenguaje.

Un punto de partida interesante para situarse en estos parámetros lo constituye la propuesta de Amparo Tusón (1991) de analizar las marcas de oralidad presentes en la escritura dentro del ámbito académico, donde, pese a que parte del proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo a través de la comunicación oral, la evaluación prácticamente siempre se realiza a partir de trabajos de lectura y escritura.

En muchas ocasiones los errores de los textos escritos por los alumnos se pueden explicar como interferencias de las características pragmáticas y cognitivas de la oralidad, que tienen como resultado la elaboración de textos pragmáticamente inadecuados. Escriben como si hablaran: no planifican con anterioridad, no vuelven atrás para corregir y rescribir, y confían en la cooperación del profesor. Sin embargo, no se presta atención a que los estudiantes se den cuenta de las diferencias que

existen entre hablar y escribir y de las relaciones específicas que existen entre escritor y lector en el ámbito académico.

En lo que toca a los aspectos textuales y lingüísticos, cabe anotar que la discontinuidad del habla, que se relaciona con la memoria a corto plazo y es menos controlable por parte del emisor, hace que las deficiencias de planificación en los textos orales afecten sobre todo a la concordancia, la coherencia y la cohesión, que serán aspectos prioritarios que han de atender las actividades de lengua oral. Con respecto a las características léxicas de los textos orales, también muestran un funcionamiento específico con claras implicaciones didácticas: en los textos escritos es mayor la variedad léxica que en los orales y esto se refleja en la competencia semántica y pragmática de los alumnos, que presenta muchas carencias porque en la mayor parte de los casos se limitan a transcribir por escrito el habla.

El estudio de la sintaxis de la lengua hablada espontánea arroja datos –como, por ejemplo, que la oración no es una unidad útil para estudiar la lengua hablada, que esta presenta construcciones que no aparecen en la lengua escrita y viceversa, etc. (Miller y Weinert, 2002)– que permiten reinterpretar muchos fenómenos gramaticales y que exigen cuanto antes un estudio detallado para extraer consecuencias aplicables a la Lingüística propiamente dicha, a la Psicolingüística y a la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Por otra parte, las diferencias entre ambos códigos se manifiestan también en los procesos de adquisición de la lengua y en las teorías que los explican, así como en el aprendizaje de la lengua escrita, en relación con la cual cada vez son más numerosos los estudios que se centran

en la influencia de la conciencia metalingüística (Ferreiro, 2002).

Todo esto supone, en efecto, no perder de vista que las exigencias son diferentes en una y otra comunicación, y por eso no se puede hablar como se escribe ni escribir como se habla, lo cual implicaría, a su vez, una revisión de algunos presupuestos sociolingüísticos de mucho arraigo en la escuela, empezando por el de los modelos de lengua que se ofrecen como norma en las aulas y terminando por la reflexión sobre el valor que se concede a las formas de hablar con que los niños acuden a la escuela y a la cultura popular que constituye su entorno más inmediato.

La didáctica de lo oral tendrá que analizar también los efectos de la asociación que se establece entre lengua oral e informalidad, por un lado, y lengua escrita y formalidad, por otro, dejando de lado la existencia de textos orales formales que exigen un aprendizaje. La consideración del uso lingüístico obliga a ampliar los modelos textuales existentes, ya que hay géneros o situaciones en las que lo oral y lo escrito aparecen combinados⁸. En cualquier caso, cabe resaltar, como señala M. Vilà (2011): “Las prácticas orales son metodológicamente complejas, mucho más que otros contenidos de aprendizaje. Requieren, por parte de los alumnos, atención y distensión, participación y espera paciente, reflexión e improvisación de un modo controlado, entre otros factores”. Su abordaje didáctico en las aulas de lengua requiere al menos de los siguientes presupuestos y pautas:

a) Diagnosticar las formas de hablar de los alumnos y alumnas como punto de partida.

8 Fleisher (1995) aporta a este panorama la observación de que en nuestra cultura los géneros artificiosos son escritos en lugar de hablados y que podría haber algo en la capacidad general de leer y escribir por parte de un grupo social que conduce a la gradual transformación de los géneros artificiosos orales en géneros escritos y, por lo tanto, a una reducción de la variedad de textos orales artificiosos.

b) Centrarse en los usos orales formales: discursos formales, textos planificados, intención del hablante, expectativas de los oyentes, contenido que se comunica, etc.

c) Contar con un modelo de competencia oral conocido por los alumnos.

d) Concretar y compartir los objetivos de cada actividad en tres ámbitos:

1. Componente lingüístico-discursivo: dominio de la voz (prosodia); agilidad en la selección del vocabulario y las estructuras sintácticas (inmediatez de lo oral); control de la coherencia y la cohesión (muletillas, falsos cierres, frases inacabadas, dispersiones, falta de conectores, etc.); dominio de los géneros orales formales (debate, conferencia, mesa redonda, entrevista oral, etc.).
2. Componente contextual (perspectiva sociolingüística): selección del registro adecuado al espacio social; corrección y adecuación; control sobre el tiempo de emisión y de escucha; conocimiento y dominio de las reglas sociales que rigen en cada contexto.
3. Componente estratégico-retórico: recursos para mejorar la eficacia comunicativa: ejemplos, síntesis, uso equilibrado de lo no verbal, breves secuencias narrativas, anécdotas y humor, etc.

e) Planificar las intervenciones orales formales: prever y ajustarse al tiempo disponible; seleccionar la información; ordenar la exposición (esquemas); pensar cómo expresarse (riesgos de lo coloquial); adecuarse al estilo personal; controlar lo no verbal; dominar las emociones (agresividad, disputas, etc.).

f) Programar y evaluar cuidadosa y sistemáticamente los objetivos, contenidos y actividades de lengua oral.

g) Considerar la interacción en el aula como parte del desarrollo de la competencia oral.

A modo de conclusión

Volvemos al principio. Desde que el hombre existe ha sentido la necesidad de comunicarse, de expresar sus sentimientos, de cultivar su imaginación, y lo ha hecho por medio de un don que lo diferencia del resto de los seres humanos: la palabra. Pero la palabra puede utilizarse de distintas maneras: unas veces lo principal es transmitir ideas claras y exactas; otras se pretende compartir sentimientos y emociones, o simplemente crear belleza. Aquí radica la clave de la caracterización de lo oral: somos lo que hablamos. La oralidad nos proporciona espejos para mirarnos en soledad en un intento –quizá inútil– de entendernos, pensarnos y reconocernos a nosotros mismos; nos ofrece también ventanas, vanos enormes a lo que somos como colectividad, a nuestra historia, nuestros ritos, nuestros relatos, nuestras costumbres, nuestra cultura, a lo que diferencia a unos pueblos de otros y, sobre todo, a lo que nos une, por encima de todo, como seres humanos, como los guardianes de un legado que todos estamos obligados a preservar y que la escuela debe, necesariamente, incluir y transmitir.

Por este motivo, la perspectiva educativa quizás sea la más compleja de las posibles en el abordaje de la oralidad. Esta no puede entenderse solamente como destreza lingüística más o menos enseñable y aprendible, debe integrar el rico tejido de elementos que la conforman en una visión holística y crítica, sin duda difícil de construir, que actualmente no tiene suficiente cabida en la escuela, y cuyo logro constituye un reto apasionante. Para ello la presencia de lo oral en la educación escolar debe orientarse a proporcionar al alumnado una formación plena que conjugue el desarrollo de la identidad y la autonomía personales con el de los aspectos sociales y culturales, una for-

mación humanista que, partiendo del conocimiento del entorno inmediato, se proyecte hacia los valores éticos y estéticos que han de asumir los ciudadanos de las sociedades multiculturales contemporáneas. Una de las claves para avanzar radica en el compromiso del profesorado con una práctica investigadora y transformadora. Ahí está nuestro reto.

Bibliografía

- Abascal, María Dolores (2004). *La teoría de la oralidad*. Universidad de Málaga, Anejo XLIX de Analecta Malacitana.
- Bastons, Gloria (1997). "La oralidad: aspectos teóricos y prácticos". En F. J. Cantero, A. Mendoza y C. Romea (eds.), *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: SEDLL - Universidad de Barcelona.
- Blecua, José Manuel (1982). *Qué es hablar*. Barcelona: Salvat.
- Cassany, Daniel, Marta Luna y Gloria Sanz (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para la Lengua: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Estrasburgo [Trad. 2003. 2 ed. Madrid: Ministerio de Educación - Instituto Cervantes - Anaya]. En línea (5-1-2011): <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm>>.
- Cazden, Courtney (1992). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: MEC-Paidós.
- Ferreiro, Emilia (2002). "Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística". En E. Ferreiro (comp.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Fleisher, Carol (1995). "Metalenguaje oral". En D. Olson y N. Torrance (comps.), *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Gutiérrez, Yolima y Ana Isabel Rosas (2008a). "La oralidad en la escuela: Algunas reflexiones". *Hojas y Hablas*, 5, 46-56.
- Gutiérrez, Yolima y Ana Isabel Rosas (2008b). "El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes". *Infancias Imágenes*, 7, 24-29.
- Halliday, Michael (1973). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica.
- Havelock, Eric (1995). "La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna". En D. Olson y N. Torrance (comps.), *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Janer Manila, Gabriel (1990). *Fuentes orales y educación*. Barcelona: Pirene.
- Kittay, Jeffrey (1995). "El pensamiento a través de las culturas escritas". En D. Olson y N. Torrance (comps.), *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Lévy, Pierre (1997). *Cyberculture*. Éditions du Conseil de l'Europe.
- Lienhard, Martín (1997). "¿De qué estamos hablando cuando hablamos de oralidad?" En Ricardo J. Kaliman (ed.), *Jornadas Andinas de Literatura Latinoamericana* (vol. I, pp. 47-55). Universidad Nacional de Tucumán.
- Lugarini, Edoardo (1995). "Hablar y escuchar. Por

- una didáctica del saber hablar y del saber escuchar". *Signos*, 14, 38-42.
- Miller, Jim y Regina Weinert (2002). "Lengua hablada, teoría lingüística y adquisición del lenguaje". En E. Ferreiro (comp.), *Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Núñez, María Pilar (2001). "En clase no se habla': Reflexiones sobre el uso de la palabra en las aulas desde la perspectiva de la educación lingüística". *Investigación en la Escuela*, 43, 85-96.
- Núñez, María Pilar (2002). "Un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral". *Lenguaje y Textos*, 19, 161-199.
- Olson, David y Nancy Torrance (comps.) (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Ong, Walter (1996). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ostria, Mauricio (2001). "Literatura oral, oralidad ficticia". *Estudios Filológicos*, 36, 45-54.
- Pujol, Mercé (1992). "Algunas reflexiones sobre la didáctica de la lengua oral". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, 119-126.
- Reyes, Graciela (1990). *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*. Barcelona: Montesiños.
- Tusón, Amparo (1991). "Las marcas de oralidad en la escritura". *Signos*, 3, 14-19.
- Tusón, Jesús (1989). *El lujo del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vilà, Montserrat (2011). *6 criterios para enseñar lengua oral en la Educación Obligatoria*. En línea (7-12011):
http://docentes.leer.es/files/2009/10/art_prof_ep_eso_ensenarlenguaoal_montserratvila.pdf
- Zuccherini, Renzo (1992). *Cómo educar la comunicación oral*. Barcelona: CEAC.