

GLOSAS DIDÁCTICAS

REVISTA ELECTRÓNICA INTERNACIONAL
ISSN 1576-7809

ARTÍCULOS

BASES CURRICULARES Y REFERENTES HISTÓRICOS PARA LA ENSEÑANZA DEL DISCURSO ORAL

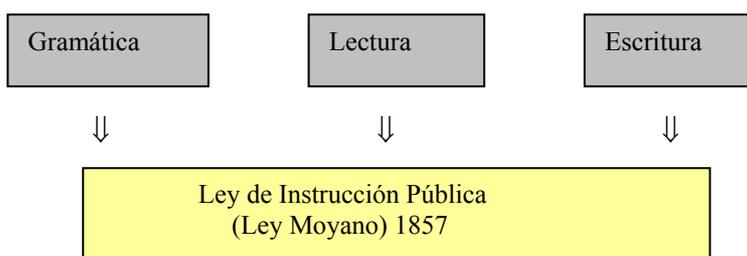
María del Carmen Quiles
Universidad de Almería
qcabrera@ual.es

1. La enseñanza de la lengua y las bases curriculares en Educación Primaria.

1.1.- Precedentes en el sistema educativo.

El marco educativo que regula nuestras enseñanzas medias establece ya unos fundamentos curriculares para la didáctica de la lengua de acuerdo con los modernos parámetros psicopedagógicos y los actuales enfoques en la concepción de las lenguas. Sin embargo, para entender la importancia del profundo cambio de perspectiva que supone para nuestra área de conocimiento la aparición de los diseños curriculares de la L.O.G.S.E. hemos de retroceder en el tiempo y analizar el tratamiento había venido recibiendo en el devenir histórico del sistema educativo español. Sólo poniendo de relieve los pilares fundamentales sobre los que se sustentó durante mucho tiempo la enseñanza de la lengua en los documentos oficiales quedará al descubierto la tan arraigada *tradición silente* (Núñez Ruiz: 9, 83-92) de nuestras aulas.

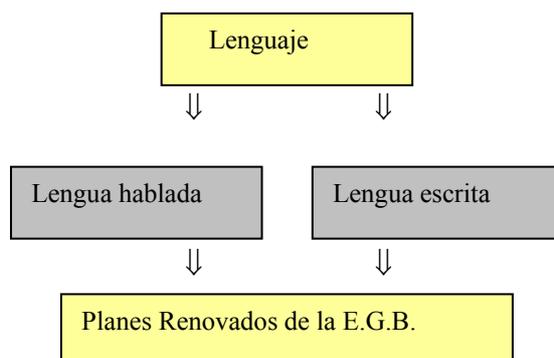
Así, encontramos dos precedentes esenciales que van a regular los cánones de la educación lingüística y literaria hasta este momento. Por un lado, debemos remontarnos hasta 1857 con la *Ley de Instrucción Pública*, que vendría a solidificar los planteamientos promulgados unos años antes en el *Plan Pidal de 1845*. Con ella, los contenidos referentes al área de lengua y literatura para los tramos educativos equivalentes a nuestra Educación Primaria –primera enseñanza elemental, primera enseñanza superior y los dos primeros cursos de la segunda enseñanza- se centraban en tres pilares de estudio:



Estos tres bloques en los que quedaban reducidos los contenidos de área ponen de manifiesto una concepción normativa y cerrada a la hora de entender la adquisición idiomática, al tiempo que desvela un único interés por la modalidad escrita y la reflexión sobre la lengua, dejando visible la desatención hacia los usos orales en tanto que elemento de aprendizaje. La ley Moyano es reflejo de un momento en que se impone la supremacía de lo gráfico por encima del habla; durante mucho tiempo se fue creando un poso ideológico que generalizó una visión homogénea de las lenguas trasladada al plano educativo y que rechazaba toda aproximación a cualquier nivel que no fuera el escrito. Todavía quedaba lejos la búsqueda de una *competencia comunicativa* en la que los aspectos pragmático-discursivos y sociolingüísticos adquieren especial relevancia y donde ocupan un papel esencial los actos de habla. Es cierto que la Ley Moyano supuso un paso importante en la configuración del sistema escolar, pero también lo es que durante el amplio período en que estuvo vigente fue acuciando progresivamente diversas carencias educativas al tiempo en que avanzaban los presupuestos pedagógicos. Recordemos que ya se habían publicado los *Errores en materia de educación e instrucción pública* (Benot: 1862) poco después de su puesta en marcha, así como fueron muy conocidas otra serie de aportaciones en este sentido (Sama: 1882, 1885). Concretamente, por lo que respecta al campo de la enseñanza de la lengua, se había ido produciendo un desfase entre los presupuestos de una ley gestada a mediados del siglo XIX y la progresiva evolución en el modo de concebir las lenguas y de entender las necesidades educativas a la que estábamos asistiendo en el último tercio del XX, sobre todo si tenemos en cuenta el carácter restrictivo y retrógrado que vino a suponer la Ley de Educación Primaria de 1945 (BOE de 18 de julio de 1945), plenamente influida por los valores dictatoriales.

Así, la *Ley General de Educación de 1970*, complementada y fortalecida con los denominados *Planes Renovados de la Educación General Básica (E.G.B.)*, vino a suponer un cambio fundamental en torno al tratamiento de la educación lingüística por parte de los documentos oficiales. Ya en el apartado introductorio de dichos planes se exponía un principio hasta el momento novedoso basado en el hecho de que “enseñar lengua española consiste en enseñar a utilizar la lengua española” (Planes Renovados: 1981, 19); y es que frente a la enumeración escueta y cerrada de los bloques de contenido -“gramática”, “lectura” y “escritura”-, propia de la antigua Ley Moyano, los Planes de la E.G.B. ofrecían por vez primera unas orientaciones para el profesorado, que nos desvelan un nuevo talante en el modo de entender y de enfocar la enseñanza de la lengua.

Todavía con reservas y contextualizando tales directrices, esta ley abre una primera puerta al plano de la oralidad en las aulas, puesto que ese “enseñar a utilizar la lengua”, al que nos hemos referido, nos indica un primer deseo de transmitir una lengua viva y útil para el desarrollo en sociedad. Este planteamiento actúa como impulso inicial para reconocer la lengua hablada como objeto de estudio teórico-práctico dentro del Sistema Educativo. Por ello, el primer bloque temático del área de lenguaje está dedicado al “uso de la lengua” en sus dos vertientes: hablada y escrita y se reconoce que “la enseñanza de la lengua oral carece de una tradición arraigada en nuestro país (...) por tenerse la idea de que a hablar se aprende espontáneamente” (Programas Renovados: 1981, 21).



Todo lo expuesto desvela el comienzo de la toma de conciencia sobre la importancia que *el hablar* adquiere en el marco comunicativo y la necesidad de incluirlo como contenido de aprendizaje en tanto que habilidad superior al simple hecho de emitir palabras. No obstante, habría que esperar un tiempo para que ese concepto de *utilidad* en la enseñanza de la lengua se aplicara en la cotidianeidad de las aulas, así como para que la idea de *uso* y de *hablar bien* se ajustara a los modernos parámetros epistemológicos. Decimos esto porque todavía en los planes de la Educación General Básica persisten antiguas concepciones ideológicas muy arraigadas hasta el momento e incluso hasta nuestros días entre la comunidad educativa. Buena muestra de ello es el tratamiento que reciben, por ejemplo, los rasgos dialectales, tachados de incorrecciones lingüísticas que los alumnos deben evitar y corregir, haciéndoles juzgar al mismo tiempo los usos propios y ajenos de la lengua en lo referente a este aspecto. El punto 1.1.12 promulgaba como directriz “juzgar críticamente la expresión oral propia y ajena, atendiendo a la corrección en la pronunciación, acentuación, entonación, ritmo y pausas”; sin duda esa *corrección* lleva consigo un ataque directo a las modalidades dialectales y continúa imponiendo un enfoque prescriptivo en la enseñanza de la lengua, al tiempo que mantiene el marco de lo escrito como parámetro del *bien hablar*. Se estaba olvidando el carácter variable de las lenguas y la riqueza que le aportan las modalidades de habla al tacharlas de *defectos*, como aparece explícitamente en el punto 1.1.13 del documento oficial para el Ciclo Medio. Por eso, en el mismo apartado se lanza la propuesta de “Recordar y utilizar la pronunciación normativa en los casos de ceceo, seseo, yeísmo, aspiración de la *h*, pronunciación labiodental de *v* y otros”, donde se rompe la línea divisoria entre lo que podemos considerar variedades de uso y lo que constituye un error lingüístico.

En este sentido es necesario mencionar las Jornadas Pedagógicas de Planificación Lingüística en el Estado Español, celebradas recién estrenada la democracia, que vendrían a revisar la educación lingüística del país enfocándola desde la nueva situación política y social de la nación. Desde *Cuadernos de pedagogía* se establecía un balance de la nueva visión pedagógica para el tratamiento de la diversidad lingüística en los centros educativos y salía a la luz la siguiente declaración realizada en un *cuasimanifiesto* que docentes de lenguas no oficiales del Estado sacaron a la luz: “en la escuela hay que mantener las variantes dialectales que existan, por todo lo que aportan de positivo en el enriquecimiento de la lengua” (1976, 65). Se buscaba, en definitiva, abordar la planificación lingüística y su traslado a las aulas desde criterios democráticos que acabaran con el rechazo hacia las diversidades de habla y con la opresión que muchas comunidades de hablantes habían sufrido durante el régimen dictatorial. Sin embargo, está claro que pudo más el lastre ideológico que optaba por condenar y tachar de vulgarismos los fenómenos propios de la heterogeneidad que caracteriza a la lengua en uso. En un momento en que parece recuperarse el valor de la oralidad y la necesidad de un aprendizaje de las destrezas orales, nos encontramos con aspectos como el expuesto, que vienen a contradecirse con los planteamientos iniciales propuestos en el diseño y a dejar visible la distancia que mediaba todavía con los actuales parámetros curriculares para la didáctica de las lenguas.

1.2.- El actual plan curricular.

Con el nacimiento de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, se forja un nuevo marco para un área de conocimiento, el de Didáctica de la Lengua y la Literatura, que se había consolidado ya como disciplina autónoma y que se había hecho eco de perspectivas teóricas mucho más avanzadas, fruto de la evolución de las ciencias del lenguaje y los estudios psicopedagógicos. El Ministerio de Educación y Ciencia sacaría a la luz el *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo* que serviría de modelo para su aplicación en las distintas comunidades autónomas y para la elaboración de los distintos diseños oficiales.

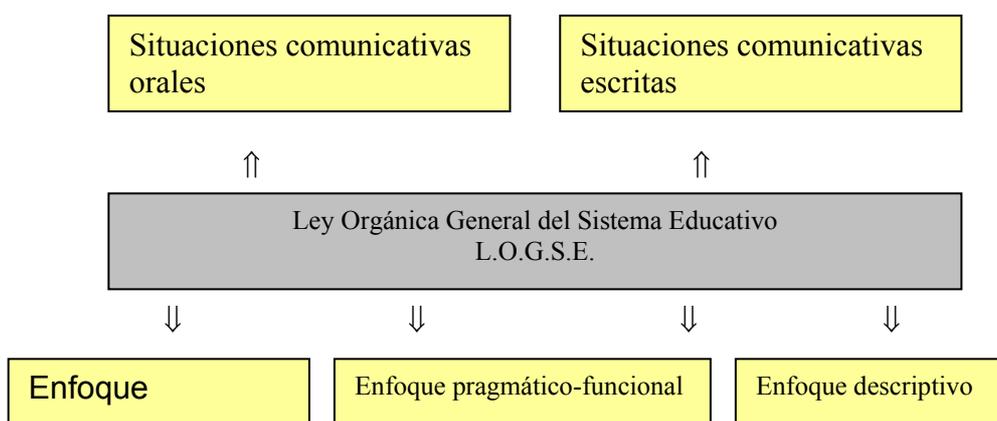
Concretamente, las autoridades competentes en nuestra región publicarían el documento en el que hemos de buscar las actuales bases y exigencias curriculares por las que hemos de regir la educación lingüística. Vamos a tomar éste como referencia por tratarse del material que nos sirve de referente en nuestro entorno escolar y dado que, si bien se adapta a las necesidades de su realidad sociocultural concreta, sigue fieles las pautas marcadas por el Ministerio.

Por un lado, el *Diseño Curricular para la Educación Primaria* editado por la Junta de Andalucía, presenta unos objetivos generales para todas las áreas pero tienen una profunda implicación en la enseñanza de la lengua y fundamentalmente en su dimensión oral. Éstos hacen referencia a la búsqueda de un desarrollo de la personalidad del niño en cuanto a distintos ámbitos, entre los que hemos de detenernos en el **socio-afectivo**. Existe un gran interés por conseguir que el niño sea capaz de relacionarse en sociedad y de entrar en consonancia consigo mismo, con su propia personalidad. Por tanto, el ámbito socio-afectivo se relaciona de forma directa con las posibilidades comunicativas y expresivas del alumno y le otorga especial relevancia al habla, ya que no es de otra forma sino hablando como los seres humanos establecemos nuestras relaciones sociales y nos integramos en una determinada comunidad parlante.

Además, se establece para el mencionado **desarrollo socio-afectivo** una doble dimensión: la *individuación y expresión de la propia identidad*. Son éstos unos ámbitos que necesitan de la lengua para sostenerse y experimentarse en plenitud. La **individualidad** de las personas y su particular modo de pensar, sentir, experimentar,..., queda manifiesto cuando puede trasladarse a otras personas por medio de un uso de la lengua adecuado y efectivo en cada contexto. Exponer una opinión o reivindicar un derecho son situaciones que conllevan esa *individuación* a la que se alude pero que sólo la ensalzan cuando existe un dominio de la lengua que mucho tiene que ver con las destrezas orales. Muy en conexión encontramos lo referente a la expresión de la propia **identidad**, íntimamente relacionada con la dimensión sociocultural de toda lengua.

Otro de los objetivos generales que el marco curricular se plantea es la búsqueda de una **educación para la comunicación y para la vida en sociedad**, que nuevamente resaltan el papel que la oralidad adquiere en la formación integral del alumno y que nos remite a todo lo expuesto. Educar para comunicarnos y para vivir en sociedad implica un fuerte compromiso con el dominio de habilidades lingüísticas que vayan más allá de la mera reflexión gramatical a destiempo o del aprendizaje de un código cerrado sólo válido para la escritura y que den cabida a las múltiples situaciones comunicativas propias del uso de la lengua.

Por lo que respecta a la secuenciación de contenidos propia del Área de Lengua encontramos unas orientaciones que superan ya las lagunas conceptuales vigentes con el anterior sistema:



Con el gráfico expuesto, sintetizamos en tres las líneas que caracterizan el nuevo enfoque para edificar todo proceso de enseñanza-adquisición idiomática. Conscientes ya del carácter eminentemente comunicativo de las lenguas y de la evolución de las Teorías del Lenguaje al respecto, se crea un modelo para la aplicación al aula basado en primer lugar en el concepto de "uso pragmático". Así, "la finalidad del saber lengua no consiste tanto en saber clasificar palabras, usarlas en frases descontextualizadas y saber su significado *eterno* (...) cuanto saber qué hacen en un texto y lo que significan según los contextos de uso" (Junta de Andalucía: 1989b, 15); puesto que la lengua es un instrumento de socialización y de interacción entre los miembros de una determinada comunidad de hablantes, no podemos entender una educación lingüística centrada en la reflexión gramatical y los aspectos teóricos y normativos, desligada del *uso* en todas sus dimensiones. Podemos decir que "No se trata de formar sujetos expertos en lengua, en gramática, en terminología (...), yo creo que la lengua es crecimiento, es dominio, es expresión en la medida en que se aprende, quien adquiere la lengua la desarrolla, amplía sus horizontes culturales, científicos, de comprensión, de integración social, de liberación (...)" (Tusón Valls: 1996, 77-87).

Enseñar una lengua, por tanto, no puede marcarse como único objetivo el conocimiento de un código inamovible, sino también el dominio de las destrezas que le permitan al alumno hacer uso de ella en cualquier contexto comunicativo, sea hablado o escrito. En ello estriba la funcionalidad de la educación lingüística, pues conocer el funcionamiento del sistema prescindiendo de trabajar la realidad hablada carecería de sentido, así como desechar las aportaciones de la teoría de las lenguas como punto de reflexión sobre el uso que hacemos de la lengua sería caer en otro grave error. Según se afirma en el documento: "Las relaciones entre ciencias del lenguaje y teoría de la educación no sólo son necesarias, sino imprescindibles. El problema a nuestro parecer radica en que se pretende enseñar la teoría lingüística en sí en la escuela y no se seleccionan las teorías y se traducen al marco escolar" (Junta de Andalucía: 1989b, 14). Superamos ya el *aprender rasgos acerca de la lengua* para convertir esta premisa en *aprender a usar la lengua en función al contexto y la intención comunicativa*, algo previo a la reflexión teórica.

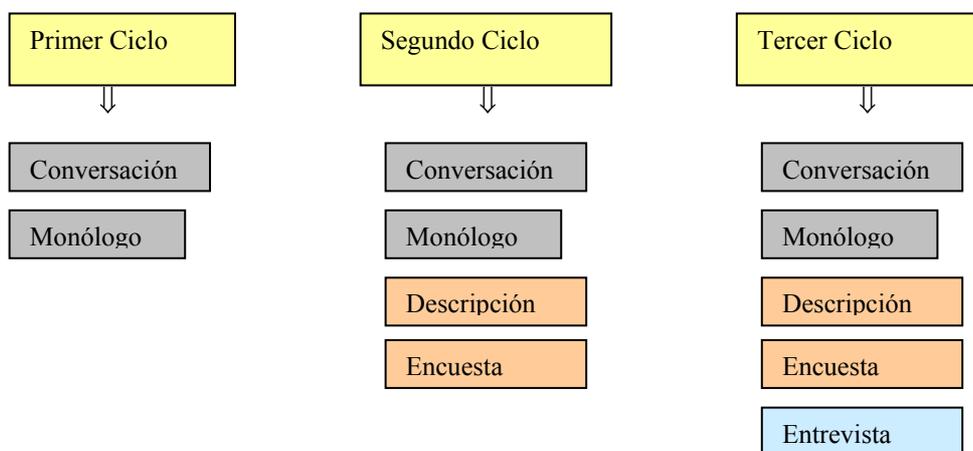
Estas nuevas bases curriculares en didáctica de la lengua conllevan una variación conceptual bastante renovadora, puesto que deja de hablarse de *tipologías textuales* para hacerlo de *situaciones comunicativas orales y escritas*, término mucho menos teórico y en mayor consonancia con la realidad lingüística del alumno. La noción *tipo de texto* es sin duda válida a la hora de referirnos a una serie de rasgos que, según una normativa establecida y guiada por cánones prefijados, nos ayudan a crear un catálogo de estructuras discursivas diferenciadas entre sí y que son fácilmente identificables en la lengua escrita. Pero, lo cierto es que, en la oralidad, hablar de tipo de texto sería limitar los actos de comunicación porque la interacción no produce estructuras cerradas y sometidas a una catalogación previa, sino que se crea en situaciones y en contextos determinados que propician la comunicación, para lo que van a necesitar narrar, argumentar, lamentar, exponer, satirizar, ... , a medida que avance dicha verbalización: "Desde una perspectiva psicolingüística y antropolingüística hay que tener en cuenta las palabras, pero también los gestos, las referencias a los elementos de la situación, la variedad y el registro lingüístico que se usa, los datos que no se expresan pero que se presuponen (...)" (Junta de Andalucía: 1989b, 18-19).

Todo ello, pues, implicaba la necesidad de aludir a un término que supere la sistematicidad válida para la lengua escrita, pero insuficiente para el habla. El marbete de *situación comunicativa* adquiere así un carácter más amplio y globalizador en tanto que uso de la lengua en un contexto determinado, con unas necesidades de comunicación precisas y con una intención determinada. Se proponen, además, unos *ámbitos* a partir de los que el docente podrá observar el grado de dominio del lenguaje que en las diferentes situaciones

comunicativas poseen sus alumnos. Éstos se tomarán según las experiencias reales más cercanas al niño para ir aumentando la complejidad, por lo que entre otros se nos proponen la calle, la escuela, la casa o los juegos. Así, estos ámbitos nos servirán “para establecer situaciones comunicativas diferentes donde se realicen acciones lingüísticas o actos de habla variados: pedir, preguntar, saludar, aconsejar, lamentar, amenazar, explicar, contar un hecho...” (Junta de Andalucía: 1989b, 19).

Todo lo expuesto no podría sustentarse sin un enfoque descriptivo que admitiera la heterogeneidad de las lenguas y sus múltiples manifestaciones. Sólo desde un punto *descriptivo* somos conscientes de las distintas necesidades de uso en una comunidad de hablantes y podemos establecer lo adecuado para cada contexto. Rompe este parámetro con la prescripción y el normativismo que siempre ha presidido las aulas. No podemos hablar ya de *corrección e incorrección*, sino de *adecuación e inadecuación* en el uso de la lengua, dada la variabilidad de las modalidades lingüísticas. Así, unos determinados usos comunicativos serán adecuados o inadecuados en función de cada contexto. De esta forma, el tratamiento didáctico de la cuestión dialectal en la Educación General Básica, rechazado ya en las Jornadas Pedagógicas de 1976, se ve definitivamente superado en el actual sistema, donde sí existe una atención a la diversidad lingüística ofreciendo alternativas didácticas a la negación y la censura: “cualquier variedad es válida para la comunicación y la escuela debe aceptarlas sin emitir juicio de valor alguno. Lo que sí debe enseñar la escuela es el uso adecuado de los distintos modos de hablar según lo demande la situación donde la comunicación se produce” (Junta de Andalucía: 1989b, 17).

Bajo el marco de la *situación comunicativa* se establece una secuenciación gradual y cíclica desde el primer hasta el tercer ciclo que, en el plano de los usos orales, podemos sintetizar con el siguiente gráfico:



Observamos cómo se propone una secuenciación gradual para las situaciones de comunicación en el aula, de forma que se parte de aquellas más frecuentes y habituales en la cotidianidad del alumno para ir garantizando un acceso a las propias de ámbitos más esporádicos. Desde el Primer Ciclo, el Documento Oficial establece un doble objetivo para la *conversación*; por un lado, se trata de crear situaciones conversacionales para observar el grado de competencia comunicativa con el que cuentan nuestros alumnos y, a partir de ahí, aprender a adecuar el uso de la lengua a cada contexto: “Adquirir la competencia comunicativa que estos objetivos pretenden, implica recorrer un complejo camino que va desde lo que el alumno sabe hacer con la lengua aprendida en su medio y en los años de escolarización, hasta saber qué ha de hacer para adecuarse a situaciones distintas a las habituales” (Junta de Andalucía: 1989b, 25). De igual forma, se indica la conveniencia de introducir al niño en aspectos relacionados con las normas socio-comunicativas como son la

actitud de escucha, la prosodia, la gestualidad o la proxemia y que se retoman en el Segundo y Tercer Ciclo. La adecuación de la gestualidad, el paralenguaje o la postura corporal al contexto son aspectos pragmáticos que no siempre se dominan, pero que procuran el anclaje socio-cultural del individuo y son garantía de eficacia discursiva. Sin embargo, al mismo tiempo que se busca la actitud positiva hacia este tipo de recursos, debería haberse insistido en otro tipo de actitudes hacia la propia lengua. Es frecuente encontrar en el territorio español zonas en las que asistimos a un rechazo hacia variedades diferentes a la suya, como ocurre con las hablas andaluzas, lo cual repercute en crear un sentimiento de inferioridad lingüística entre los usuarios de dicho dialecto. Creemos que es tarea del docente romper con este tipo de situaciones discriminatorias que todavía persisten. Por otra parte, tampoco se alude al hecho de que la lengua puede convertirse en vehículo de actitudes discriminatorias según el uso que hagamos de ella, lo cual adquiere gran relevancia en el ámbito escolar actual dado el carácter intercultural que ha adquirido recientemente.

En el último Ciclo Educativo, las situaciones conversacionales se llevan hacia contextos de mayor formalidad y se propone una iniciación al debate -actitud de escucha, respeto de turnos de palabra,...-. El interés por la adecuación del uso lingüístico al contexto y al nivel de formalidad es muy notable en todas las orientaciones del Diseño Curricular, porque en ello estriba en definitiva la competencia comunicativa de los alumnos. En este apartado, aclara que lo importante no es renunciar a las variedades dialectales, sino que en estas situaciones más formalizadas “aun utilizando las características básicas de la modalidad de uso propio, se acerca uno más a la estándar y se suelen evitar excesivos localismos” (Junta de Andalucía: 1989b, 56), pero siempre desde una perspectiva descriptiva y heterogénea en la concepción de las lenguas y desde parámetros psicopedagógicos en favor del constructivismo, ya que puntualiza “no porque sea correcto o incorrecto su uso, sino porque no es adecuado a la situación representada” (Junta de Andalucía: 1989b, 56).

Por lo que respecta al *monólogo*, en Primer Ciclo se introducen aspectos como el trabajo con retahílas, canciones o trabalenguas, orientados a la detección de dislalias como la disfemia o disfonía. Por su parte, el contar historias de forma verbal a través de juegos o medios audiovisuales dirige su atención al uso de adverbios y conectores de tipo ordenador: de **anterioridad** - antes, temprano, anoche, ayer, anteriormente, antaño-, de **comienzo** - al principio, en primer lugar, en un principio, primero, para empezar-, **posterioridad** - después, a continuación, al poco tiempo, poco después, por fin-. Es éste un rasgo importante, puesto que representa otra de las novedades con respecto al antiguo sistema de la Educación General Básica, en cuyas orientaciones no se tenían en cuenta los marcadores discursivos a la hora de formar lingüísticamente a los alumnos. El Diseño se propone solventar esta carencia y pone de relieve la necesidad de incluirlos en el aula por contribuir a la competencia comunicativa.

En Segundo Ciclo, para las situaciones monogestionadas se busca una mayor formalidad discursiva que en el precedente. Además, se propone la narración de hechos con una suma progresiva de monólogos en torno a uno principal con procedimientos orales recitados o leídos, donde el canal visual tomará gran importancia, es decir, la dramatización se convierte en pretexto para el relato. Después se pasará a textos monologados expositivos, según la premisa “comprender para expresar y expresar para comprender es una tarea clave para realizar en este ciclo” (Junta de Andalucía: 1989b, 38), a lo que se añade la recitación, la introducción de la literatura de tradición oral, así como las frases hechas, las fórmulas de inicio de narraciones o lo que denominan monólogo épico, que viene a ser el relato en estilo indirecto.

Esta técnica monologal de la exposición, texto escrito para ser dicho pero sujeto a la posibilidad de improvisación y espontaneidad, se amplía en el último ciclo. Con ella se pretende trabajar las marcas orales que intervienen, como en toda interacción hablada: paralenguaje, inflexiones de la voz, repeticiones... Además, asistimos a una vuelta al folklore

y la recitación como forma de reconstruir la cultura y de plantear la “literatura oral como un hecho de comunicación didáctica y aprendizaje escolar que une los aprendizajes sociales de la comunidad con los escolares” (Junta de Andalucía: 1989b, 57).

El Documento oficial incluye la *descripción* en el Segundo Ciclo porque asegura que es éste el momento en que el niño comienza a ser observador. Sin embargo, creemos que debería comenzar a trabajarse desde el primer curso de Primaria porque los niños comienzan a interesarse por conocer lo que les rodea incluso antes de los seis años. Las estrategias que se proponen giran en torno a tres dinámicas:

- Elaborar archivos documentales personales, de grupo y de clase.
- Introducir al niño en la hipérbole y la metáfora a través de exageraciones y comparaciones que ayuden a describir.
- Describir fenómenos que surjan en clase porque “estas tareas ayudan al alumnado a interpretar y reelaborar de forma crítica la realidad, así como a conceptualizarla” (Junta de Andalucía: 1989b, 42)

En el Tercer Ciclo, de las situaciones descriptivas referidas a objetos, pasamos a la descripción de sentimientos, para lo que vuelve a insistirse en la importancia de los marcadores prosódicos y no verbales de manera adecuada y en las diferentes estrategias pragmáticas que nos ayudan a transmitir sentimientos muy diferentes: la tristeza, el cariño, la caridad, la ironía, etc. Se introducen en este apartado los elementos de cohesión textual de tipo ordenador y de tipo lógico, cuyo uso debiera también potenciarse en la elaboración de discursos narrativos, en los que su empleo suele ser muy pobre y escaso a estas edades, según han demostrado diversos trabajos empíricos en torno al tema (Núñez y Quiles: 2002; Quiles: 2003). El Diseño, sin embargo, los incluye en las situaciones descriptivas y los clasifica del siguiente modo:

- De tipo ordenador:
 - *Anterioridad*: antes de (que), con anterioridad, ...
 - *Comienzo*: en principio, primeramente, ...
 - *Posterioridad*: simultáneamente, durante, entre tanto
- De tipo lógico:
 - *Contraste de ideas*: sino (que), por contra, por el contrario, ...

No podemos dejar de resaltar una confusión conceptual a la hora de referirse a los conectores de posterioridad, puesto que los que se engloban bajo esta denominación poseen un matiz de simultaneidad.

Llegado el Segundo Ciclo se introduce la *encuesta* como situación comunicativa por dos razones. En primer lugar, porque ayuda al alumno a contactar, conocer y reflexionar sobre hechos sociales de su entorno, ya que la *intención comunicativa* que nos lleva a encuestar es conocer una situación real determinada para poder reflexionar y actuar consecuentemente sobre ella. Por otro lado, la elaboración de cuestionarios para la obtención de datos potenciará las situaciones de interacción en ámbitos reales muy diversos. Su tratamiento en el Tercer Ciclo no sólo se orienta ya hacia el desarrollo de habilidades para saber interrogar o recoger datos, sino también hacia la crítica y la reflexión por lo que se refiere a las formas de manipulación de la opinión pública muy frecuentes en la actualidad.

Hemos de decir que tal como se presenta el trabajo con este tipo de interacciones, la encuesta se está situando a medio camino entre la oralidad y la escritura, porque en ningún momento se integra plenamente en el campo del habla. Así, la elaboración de un cuestionario que ha de ser rellenado gráficamente relaciona el acto de encuestar con lo escrito, cuando todo el proceso de toma de contacto exige una serie de estrategias pragmáticas que no se fomentan. Además, el uso de los medios audiovisuales sería muy interesante, no sólo para

desarrollar la capacidad de desenvolvimiento en este tipo de situaciones por parte del encuestador, sino también como reflexión sobre cómo actúa lingüísticamente el encuestado.

La *entrevista* se introduce en los dos últimos niveles de Educación Primaria. El trabajo con esta situación comunicativa tiene una intención informativa para el escolar con el fin de que aprenda a documentarse y a obtener datos por este sistema. Para introducirlo en la forma adecuada de abordar una entrevista, se establecen unas pautas que el niño ha de seguir cuando en su vida cotidiana le surjan contextos en los que se genere la necesidad de entrevistar para acceder a cualquier información. En el Diseño se proponen situaciones simuladas, que perfectamente podrían hacerse de forma real, que implican diferentes contextos y niveles de formalidad, para que el niño vaya apreciando que aun tratándose del mismo esquema de interacción el uso de la lengua ha de estar sujeto al contexto en que el acto de comunicación se produce. Así, se reconoce ésta una de las mejores estrategias para que los escolares ejerciten el cambio de registro.

Con todo este planteamiento organizado, en torno a las distintas *situaciones comunicativas*, se garantiza el desarrollo de estrategias que ayuden al alumno a elaborar discursos orales adecuados a cada contexto y en consonancia con sus propias necesidades de interacción. Aunque muchos de estos aspectos podrían ser centro de nuevas reflexiones, observamos cómo se persigue ya una *enseñanza del hablar* que supere el mero plano fonarticulatorio y alcance otros niveles integradores de la competencia comunicativa que nos lleven de lo estrictamente lingüístico a lo pragmático-discursivo y lo sociocultural (Lomas y Tusón: 1997). Sin embargo, hemos de tener presente que, pese a esta exigencia curricular, de la que comienza ya a ser consciente toda la comunidad educativa, la traslación del *hablar* a las aulas no es todavía una realidad cotidiana en los centros de enseñanza y en el mejor de los casos persisten aún antiguos esquemas conceptuales heredados de ese bagaje histórico al que ha asistido la educación lingüística a través de nuestro sistema educativo.

2. Los estudios retóricos y gramaticales: algunos referentes claves para el estudio y la enseñanza del hablar.

Cuando pretendemos hacer nuestras las nuevas exigencias curriculares y plantear propuestas que ayuden a trasponer la oralidad a la realidad educativa, consideramos fundamental tener en cuenta algunos de los referentes que constituyen la clave para entender y delimitar el qué y el para qué de esa *enseñanza del hablar* a la que venimos aludiendo. Sin duda, habremos de buscarlos volviendo la vista a la evolución que los estudios retóricos experimentaron desde la antigüedad grecorromana, tiempo de la oralidad por excelencia (González García: 1991), hasta la recuperación del legado clásico a partir del siglo XV. En este rastreo hemos de tener en cuenta la progresiva transformación a la que se ve sometida la primitiva *arte de hablar* a través de los tratados de retórica, que pronto la desligaron de los usos orales para acercarla a la formalidad de la escritura y al sentir literario. Es preciso, por tanto, tener presente la delimitación conceptual del término para reconocer cuáles son aquellas figuras que mantuvieron el valor de la retórica dentro del campo del habla, directamente relacionada con el uso oral de la palabra desvinculada de matices literarios. Entre tantos *tratados de retórica* que, en definitiva, se autodefinían como *tratados de literatura*, lograron sobrevivir algunos que vendrían a romper con esta línea y a convertirse en precedentes claros para la enseñanza de la lengua oral. Otra cuestión será el caso de obras cuyos postulados, aunque referidos a las propiedades textuales para la composición literaria, puedan ser adaptados en la actualidad a las propiedades discursivas orales, como es el caso del *Arte de hablar en prosa o en verso* (Gómez Hermosilla: 1842), que nos ofrece un marco teórico muy interesante en este sentido (Quiles Cabrera: 2003), pero sería éste un aspecto propio de una reflexión paralela a la que nos ocupa.

Así pues, podemos sintetizar en tres los referentes a los que hemos de volver la vista para forjar un marco teórico-práctico que conforme nuestra concepción actual del *hablar* y los fundamentos epistemológicos para su traslación a las aulas.

2.1.- Los referentes clásicos: Aristóteles, Cicerón y Quintiliano.

Para establecer una sólida base histórica de lo que el estudio de la retórica ha supuesto con el paso del tiempo y apoyar nuestra propuesta en favor de su recuperación en el seno de los planes educativos, hemos de remontarnos a sus orígenes en la antigüedad grecorromana. Es un hecho incuestionable el gran interés que estas civilizaciones mostraron hacia el arte de hablar con corrección y medida. La retórica ocupó un primer puesto en su sistema de enseñanza y las obras dedicadas a establecer los principios de la oratoria, así como las características del buen orador, tuvieron pioneros exponentes en esta época.

Todo discurso era pensado para ser emitido ante un auditorio, ante el que se pretendía exponer o justificar un hecho, inducir hacia la consecución de cualquier obra, ponerlo a favor o en contra de un adversario. Si bien en algún caso la elaboración inicial pasaba por el papel, el principal y último objetivo era la exposición pública, es decir, su realización hablada, lo cual exigía gran destreza comunicativa oral por parte del orador. Así nace la retórica como el arte de elaboración de discursos para ser realizados oralmente; es decir, el "arte de hablar" vendría a referirse al uso de ciertas técnicas que permitieran emplear la palabra oral con decoro y adecuación.

El primer precedente lo encontramos en Aristóteles con su *Arte de retórica*. En esta obra, se elevaba *el bien hablar* al terreno de las artes; con esto, por un lado, se le estaba confiriendo a la oralidad un lugar privilegiado en el uso de la lengua, frente al papel secundario que se le ha venido otorgando durante mucho tiempo en la actualidad, y por otro vislumbramos, aunque todavía implícitamente, una concepción muy actual de la facultad de hablar, entendida en la dimensión discursiva, que se verá reforzada más adelante con los postulados de Luzán y Benot. Destacamos además el carácter académico de la obra aristotélica, puesto que desde esa perspectiva el *hablar* ha de aprenderse; y es que esta retórica es "el resultado de una evolución larga (...) cuando Aristóteles, en la Academia, invitado por la polémica contra los isocrateos, se dedica al estudio de la tradición escolar" (Tovar: 1990, 27). El segundo aspecto rescatado de su tratado es su interés por la figura del *receptor*, con lo que pone de manifiesto ser consciente de que, junto al emisor y el mensaje, existe un tercer factor elemental que interviene en la comunicación humana y que no puede pasarse por alto en el proceso comunicativo oral. Es el primero que vislumbra, aun sin saberlo, el carácter pragmático que debe impregnar todo acto de habla. En el campo de la oralidad hemos de admitir una serie de conceptos que influyen de manera directa en el proceso de producción y recepción de los textos, como explicaremos en sucesivos apartados, pero constatamos en esta concepción aristotélica la contemplación de uno de ellos. Si había en estos momentos un elemento que condicionara la elaboración de los discursos, no se trataba de otro sino del auditorio receptor del mensaje, que influirá en el proceso de elaboración de todo discurso y exigirá por parte del individuo un aprendizaje de técnicas y estrategias discursivas que le permitan *hacerse entender*. El interés por hacer de éste un manual retórico destinado al estudio y aprendizaje de este cúmulo de técnicas oratorias demuestra la importancia otorgada en estos momentos no sólo al conocimiento, sino al dominio de las estrategias expresivas, como pilar esencial de la educación escolar.

También Cicerón, con su trilogía *De Oratore*, *Brutus* y *Orator*, demuestra su preocupación por determinar las reglas y métodos para una enseñanza-aprendizaje del arte de la oratoria, tan valorada en este momento. Cicerón habla de una triple función para la figura del orador: *enseñar*, *agradar* y *conmover*, a lo que se une el buen uso de los estilos *sencillo*, *medio* y *sublime*. Con ello, vemos cómo se insiste en la necesidad de un enfoque

pragmático en el proceso de comunicación, aunque el autor nunca fuera portador de tal término ni incluso consciente de tal apreciación.

Al pretender que el emisor enseñe, agrade, conmueva y persuada, lo que se está llevando a cabo no es otra cosa que una *apelación* al receptor, como ya se había hecho por parte de Aristóteles, esto es, se está poniendo de relieve la necesidad de interacción entre los interlocutores, entre quien habla y quien escucha. Ahora bien, este proceso requiere un esfuerzo por parte del primero a la hora de establecer un estado de *cooperación* activa en el auditorio que lo inmiscuya en el desarrollo de su discurso, dejando así de ser un oyente pasivo que en ningún momento capte ni reinterprete el mensaje lanzado. En el alivio de ese esfuerzo es donde entran en juego las técnicas retóricas, ya que éstas se presentan como un pasaporte hacia la captación del receptor, dada la claridad y fluidez que aportan al discurso.

Por otra parte, asistimos con esta obra a un adelanto de lo que actualmente conocemos como *registros idiomáticos* (Halliday: 1968). La triple distinción estilística -sencillo, medio y sublime-, cuyo dominio ha de ser característica del buen orador deja claro que no es sólo el nivel culto el terreno de la retórica, sino que ésta obedece a las exigencias del *contexto de situación* (Tusón Valls: 1997), aunque de nuevo sea éste un término mucho más actualizado. Y es que “el orador ha de probar, deleitar y conmover según aconsejen las circunstancias (...) Para Cicerón, la Retórica, más que una “ratio dicendi” es una forma de sabiduría y un arte de pensar” (Hernández y García Tejera: 1994, 59).

Quedaba clara la importancia que para el aspirante a orador suponía el atender a los factores pragmáticos que intervienen en la interacción comunicativa: el papel del interlocutor y del contexto situacional iban a ser elementos claves a la hora de elaborar y emitir un determinado discurso. Así lo manifiestan las últimas declaraciones ciceronianas, que al mismo tiempo vienen a confirmar el hecho de que, aunque las técnicas retóricas para hablar en público puedan transportarse a los discursos escritos obviamente, para el orador, a quien va destinada la obra, la modalidad de lengua más usual no es otra que la oral, ya que sus parámetros no han de ser otros sino: “la aprobación del público y el placer de los oídos” (Cicerón: 1991, 155).

En la misma línea anterior, será Quintiliano quien esbozará una obra mucho más didáctica y productiva para la enseñanza de la retórica. Así lo demuestra su *Institutio Oratoria*, cuya finalidad es la preparación del orador, pues sus doce libros, especialmente el primero, contienen frecuentes alusiones a la preparación pedagógica del aprendiz de tal arte. Si en Aristóteles y Cicerón, por su forma de entender la retórica, deducimos una concepción funcional de la lengua, será ahora cuando asistamos por vez primera a una alusión explícita que no exige deducir sino afirmar que Quintiliano concibe la retórica como “un instrumento técnico al servicio del uso pragmático de la lengua (...) El orador, según el autor latino, debe ser capaz de “imaginarse” a sí mismo en la situación del oyente, de “simpatizar” con él” (Hernández y García Tejera: 1994, 64-65), esto es, ha de establecer esa cooperación interactiva a la que venimos haciendo referencia.

2.2.- Luzán y su Retórica de las Conversaciones.

Una obra realmente importante en cuanto al tema que nos ocupa es el *Arte de hablar*, aparecida entre 1702 y 1754, la cual supondrá un cambio de perspectiva en medio de una amalgama de trabajos sobre la caracterización del lenguaje. Luzán demuestra anticiparse a su tiempo en la forma de plantear su obra puesto que su enfoque en cuanto al término “hablar” es mucho más avanzado. Desde un primer momento pone de manifiesto una realidad incuestionable: lo que las personas hacemos para comunicarnos no es otra cosa que usar el habla y no hay nada tanpreciado como tal facultad: “Uno de los singulares favores y privilegios con que la humana naturaleza ha sido por la liberal mano de Dios adornada y distinguida entre los demás animales es el habla” (Luzán: 1991, 65).

Aunque no fue un hombre inmerso plenamente en las ideas ilustradas, su pensamiento avanzado se manifiesta en su forma de entender el dominio de una lengua y en la prioridad que a la dimensión oral le confiere y, especialmente, a la interacción cotidiana. Lejos de entender que a hablar se aprende espontáneamente y por la propia tendencia a comunicarnos, contempla la amplitud de significación que el verbo "hablar" conlleva: "(...) no consiste sólo en saber los términos de una lengua, sino en formar un discurso o un razonamiento entero que perfectamente responda a los pensamientos que se quieren comunicar a los otros"(Luzán: 1991, 67)

Y será éste un planteamiento esencial que tendremos que tener en cuenta a la hora de pretender enseñar nuestra lengua. Si nuestro objetivo es el dominio y no sólo el conocimiento de las normas que la regulan, nos parece imprescindible partir de esta concepción de lo que es hablar según Luzán. Claro está, que si por esto entendemos la emisión de sonidos sin conexión alguna, a ello "llega también el papagayo" (Luzán: 1991, 67), pero si lo que entendemos es transmitir un pensamiento de manera adecuada a través de la palabra viva, el punto de partida varía enormemente y, por lo tanto, también lo hará el punto de llegada, el objetivo educativo que nos planteemos. Cuando perseguimos que un alumno logre escribir todo tipo de textos con estilo y adecuación, hemos de ser conscientes de que, fundamentalmente, el individuo que formamos ha de saber hacer uso de su lengua de forma hablada, porque es ésta la manifestación esencial de lenguaje para todo ser humano.

Las declaraciones de Luzán nos llevan a pensar que su delimitación del significado del verbo *hablar* es mucho más precisa, cerrada y actualizada que la establecida por muchos de sus coetáneos, porque parece emplearla para referirse exclusivamente a la oralidad: lo que nos diferencia del resto de seres vivos es la capacidad de hablar, entendida como la emisión de sonidos de forma coherente para comunicarnos. En ello estriba el *arte de las conversaciones*, aludiendo al propio título luzaniano, a un lado de que los hombres hayan ideado un código escrito para inmortalizar el pensamiento en el tiempo. Es, por tanto, en ese esencial papel que le otorga Luzán a la facultad de hablar donde encontramos el antecedente explícito más claro de quien elaborará una obra con la intención de limitarse al habla exclusivamente, Eduardo Benot. Desde la tradición grecorromana, la oralidad y la escritura caminaron paralelamente pero, a pesar de que la primera no se olvidara con la incorporación del código gráfico y el gusto por lo estético, la dedicación a las técnicas oratorias de una manera fiel a sus orígenes poco a poco se había ido debilitando, puesto que para muchos *hablar* se había convertido en *comunicar a través del signo lingüístico hablado o escrito* y las retóricas no sólo incluían el habla sino también la escritura. Sin embargo, Luzán resalta la importancia de esta capacidad con la que cuenta el ser humano, que es la que nos reconoce como tales y que la forma en que ésta se ejecuta primariamente no es gráfica, sino oral.

2.3.- Eduardo Benot y el Arte de Hablar

Encontramos en Luzán el primer antecedente de quien en 1910 publicara como obra póstuma un tratado que se convertirá en la primera gramática que tenga como eje central de sus aportaciones el estudio del "habla". Hasta este momento, dicho concepto había sido incluido en las páginas de tratadistas y gramáticos, pero siempre en conexión con la escritura, cuando no entendido de manera amplia en las dos vertientes. Sin embargo, Eduardo Benot introduce un nuevo enfoque con el que abordar los mecanismos de combinación de la lengua a partir del habla. Su importancia, por tanto, reside en el carácter novedoso que por vez primera se respira en una obra gramatical. Algunas ciencias del lenguaje habían estudiado aspectos aislados de la oralidad, pero nunca llegaron al logro de esta obra, en la que Benot se aventura a establecer una serie de reflexiones que configurasen una *gramática del hablar*: "La GRAMÁTICA FILOSÓFICA DE LA LENGUA CASTELLANA que hoy ve la luz pública, es obra sin precedentes en la literatura gramatical del mundo, porque renueva los métodos, abre

nuevos horizontes á tan importantísimos estudios, y, sobre todo, porque establece por primera vez los principios en que se funda el ARTE DE HABLAR" (Torres Reina: 1910, 33).

Junto a esto, hemos de aclarar que también es el primero en referirse al término "hablar" en una única dimensión: la oral. Mientras teóricos anteriores no dejaban clara tal delimitación conceptual, o bien la contemplaban con un significado abierto la doble dirección lingüística, Benot pretende alejarnos de toda duda. Se refiere al *lenguaje hablado* como el modo de comunicarse por medio de palabras, entendiendo por éstas "todo sonido ó grupo de sonidos orales dotado de significación" (Benot: 1910, 37)

A partir de este planteamiento, su intención va ser la de establecer las normas por las que se rige o debería regirse la comunicación hablada entre los seres humanos, la manera en que las palabras se combinan para intercambiar significados. No obstante, hace una breve referencia al signo escrito que fija la oralidad sobre el papel y lo representa de forma visual, esto es, como soporte físico de lo que las personas *hablan*. Y decimos breve porque no es una gramática de la escritura lo que intenta establecer, sino una reflexión sobre la manera en que el habla humana se regula: "Ahora bien, lo que a E. Benot le interesaba más no era dilucidar cuestiones gramaticales, sino descubrir las leyes del hablar, estudiando sus instrumentos: las construcciones hechas con palabras" (Sarmiento: 1910, XIX).

Las aportaciones del gaditano lo muestran consciente del carácter funcional y pragmático del lenguaje. Sabemos por sus escritos que entiende la comunicación humana como una combinación de sonidos que conllevan significado, un significado que sólo es captado por un hablante y un oyente que participen de la interacción comunicativa, que concibe la lengua como mecanismo de transmisión del pensamiento, determinado y enunciado fundamentalmente cuando hablamos: "Al hablar, exteriorizamos nuestro ser íntimo: el pensamiento, el sentimiento, la voluntad, buscan en el lenguaje su expresión más adecuada. Afirmar, negar, interrogar, exponer ó narrar, evidenciar ó demostrar, manifestar deseo, admiración, extrañeza, repugnancia, etc., etc., son siempre el FIN DE LA ENUNCIACIÓN" (Benot: 1910, 451).

Aquí, viene a decirnos que el ser humano se comunica fundamentalmente a través de palabras que necesitan enlazarse y unirse de manera adecuada para hacer un buen uso de su idioma, para que el pensamiento pueda ser transmitido. De esta forma, se convierte en el primer teórico que concibe el lenguaje como una combinación de elementos en la que se delimitan y extienden significados. Es necesario, por tanto, estudiar y enseñar esos mecanismos de relación, que se producen en toda lengua y que no deben olvidarse en la oralidad: "La música ha de buscarse en la sistemática combinación de los sonidos. De modo análogo, la esencia íntima del hablar no ha de buscarse en las palabras, sino en su apropiada y sistemática construcción elocutiva" (Benot: 1910, 53)

Las declaraciones de Benot, observamos, son claras y contundentes, porque las "palabras" aisladas no constituyen la comunicación humana, sino la unión e interconexión que entre ellas establecen los hablantes para dar salida a su expresión personal. Además, tal realización individual por medio del texto lingüístico se ve colmada de forma oral, por lo que no dice "la esencia íntima de la lengua" o "del código", sino "del hablar", lo cual es muy significativo. Desde esta perspectiva, por tanto, estaba reconociendo Benot la necesidad de una *enseñanza del hablar*, está recuperando el valor que la antigua retórica otorgaba al aprendizaje de las habilidades orales. Ya en sus *Breves apuntes sobre los casos y las oraciones preparatorias para el estudio de las lenguas* encontramos una declaración que puede resumir el sentir de sus postulados: "a muchos sorprende que, *hablando todos*, necesite el estudio del hablar metodizarse en libros (...) ¡Hablar! ¡Todo el mundo habla! (...) Y, sin embargo, de que todo el mundo canta (generalmente muy mal), no hay nadie que diga: ¿Qué vas a conseguir con estudiar las reglas del Solfeo? ¿No cantas ya? Es decir, ¿No destrozas los oídos delicados? Pues, ¿A qué más?" (Benot: 1888, 6).

3. Bibliografía.

Benot, E. (1862), *Errores en materia de educación e instrucción pública*, Cádiz, Imprenta de la Revista Médica.

----- (1888), *Breves apuntes sobre los casos y loas oraciones preparatorias para el estudio de las lengua*, Madrid, Viuda de Hernando y Compañía.

----- (1945), "¿Qué es hablar?", *Discursos leídos en las recepciones públicas de la Real Academia Española*, Madrid, Ultra, Tomo 2, págs. 135-147.

Cicerón, *El Orador*, Madrid, Alianza, 1991, traducción, introducción y notas de E. Sánchez Salor.

Gómez Hermosilla (1842), *Arte de hablar en prosa y en verso*, Cádiz, Imprenta de Hidalgo, Tomo I.

González García, F.J. (1991), *A través de Homero. La Cultura oral de la Grecia Antigua*, Santiago de Compostela, Universidad.

Halliday, M.A.K. (1968), "The users and uses of language", J.A. Fishman, *Readings in the Sociology of Language*, La Haya, Mouton, págs. 139-169.

Hernández Guerrero, J.A. y M^a del Carmen García Tejera, *Historia breve de la retórica*, Madrid, Síntesis, 1994.

Junta de Andalucía (1989)a, *Diseño curricular. Educación Primaria*, Sevilla, 1989.

----- (1989)b, *Orientaciones para la secuenciación de contenidos I*, Sevilla, 1989.

Ley de Instrucción Pública. Reglamento general para la administración y régimen de la misma, notas de Mariano Laliga y Alfaro, Madrid, Gaceta de Instrucción Pública, 1892.

Lomas, C. y A. Tusón, *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1997.

Luzán, I. (1991), *Arte de hablar, o sea, retórica de las conversaciones*, Madrid, Gredos, edición, introducción y notas de Manuel Béjar Hurtado.

Ministerio de Educación y Ciencia (1989), *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*, Madrid, MEC.

Nuevas orientaciones pedagógicas para los planes y programas de estudio, Madrid, Escuela Española, 1974.

Núñez Ruiz, G. y Quiles Cabrera, M^a.C. (2002), *La narración oral en la escuela*, Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Programas Renovados de la E.G.B. (Ciclo Medio), Madrid, Escuela Española, 1981.

Quiles Cabrera, M^a. C. (2003), *Didáctica del discurso oral en la Educación Primaria. Tesis Doctoral*, Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Sama, J. (5-VII-1882): "Conferencias pedagógicas. Enseñanza de la lengua española", *BILE*, 5, 137.

----- (15-IV-1885): "Reorganización de la enseñanza primaria", *BILE*, 105.

Sarmiento, R., "Introducción" al *Arte de hablar de Eduardo Benot. Gramática filosófica de la lengua castellana*, Madrid, ed. Sucesores de Hernando.

Torres Reina (1910), "Prólogo" al *Arte de hablar de Eduardo Benot. Gramática filosófica de la lengua castellana*, Madrid, ed. Sucesores de Hernando.

Tovar, A. (ed.) (1990), *Retórica de Aristóteles*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Tusón Valls, A. (1996), "El Oficio de enseñar lengua. Entrevista a Juan Manuel Álvarez Méndez", *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Graó, 8, págs. 77-87.

----- (1997), *Análisis del discurso*, Barcelona, Ariel.

Varios, "Conclusiones Jornadas pedagógicas de planificación lingüística en el Estado Español", *Cuadernos de pedagogía*, 1976, 2, tomo II, pág. 65.