

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA – FACULTAD DE LENGUAS
-
FACULTAD DE LENGUAS

TRABAJO FINAL DE LA LICENCIATURA
EN LENGUA Y LITERATURA CASTELLANA

LA EXPOSICIÓN ORAL EN LA ESCUELA MEDIA



¿UNA PROBLEMÁTICA DE ACTUALIDAD?

PROFESORA :GLORIA FÁTIMA BROCHERO

TUTORA: DRA. MAGDALENA VIRAMONTE DE ÁVALOS



Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 2.5 Argentina](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/arg/).

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
--------------------	---

Capítulo 1

Lenguaje, oralidad y exposición oral	10
Tres Actividades implicadas simultáneamente en la comunicación del hombre	
1. LENGUAJE : Características funcionales y estructurales del lenguaje	10
1.2. ORALIDAD- La comunicación oral	11
1.2.1. oralidad coloquial y formal	16
1.3.LA EXPOSICIÓN ORAL	21

Capítulo 2

¿ UNA PROBLEMÁTICA DE ACTUALIDAD?	
2.1. La adquisición de la competencia comunicativa oral	34
2.2.Diferentes facetas de un mismo problema.....	35

Capítulo 3

HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA COMUNICACIÓN ORAL

3.1. Proyecto de Educación Lingüística Integral	40
3.2.Tecnología educativa	41
3.3 A manera de cierre	50

Capítulo 1

Lenguaje, oralidad y exposición oral

Tres Actividades implicadas simultáneamente en la comunicación del hombre

El objetivo de este capítulo, es revisar conceptos claves como lenguaje, oralidad y exposición oral.

1.Lenguaje : Características funcionales y estructurales¹

Desde un punto de vista funcional, el lenguaje se concibe como una actividad humana compleja que asegura las funciones básicas de comunicación y representación que son simultáneas y complementarias en la actividad lingüística de los hablantes.

La comunicación (intercambio social) es la función primaria del lenguaje: permite la conformación de una comunidad, pues contribuye a construir y modificar las relaciones sociales, acompaña su historia y forma parte de su idiosincrasia.

Pero el lenguaje no sólo posibilita la comunicación interpersonal, sino que es el instrumento de la construcción del pensamiento y está estrechamente ligado al dominio de habilidades cognitivas.

Puede desempeñar este papel como sistema fundamental de la comunicación humana, gracias al doble carácter convencional y arbitrario de los signos que lo configuran.

De este modo, cuando un niño aprende el lenguaje en la interacción con las personas de su entorno, no aprende sólo un repertorio de palabras o un sistema de signos, sino que también se apropia de los significados culturales que estos signos incluyen, es decir, la manera en que las personas de su mismo grupo social entienden e interpretan la realidad.

Desde un punto de vista estructural, el lenguaje debe considerarse como un conjunto de unidades o elementos que lo configuran y las reglas de organización de los

¹ Avendaño Fernando; Miretti María Luisa, *El desarrollo de la lengua oral en el aula*, Rosario, Homo Sapiens, 2006.

mismos. De este modo, se define como un sistema de signos interrelacionados, lo cual implica que las leyes de organización de sus partes dependen de las leyes de organización del todo. En la descripción de las unidades del lenguaje, cada una de ellas sólo adquiere sentido si se hace referencia al conjunto, al sistema completo. Por eso, no debe olvidarse que, en último término, el sistema de la lengua se actualiza siempre en el discurso y que, por lo tanto, todas sus partes se encuentran influidas por la función comunicativa general a la que se ha aludido anteriormente.

1.2. Oralidad- la comunicación oral

Avanzando sobre lo expresado anteriormente, y desde otra perspectiva, se puede afirmar que el lenguaje humano es un complejo sistema de comunicación y representación del mundo, que se materializa a través de dos medios: el oral y el escrito. Dando lugar a dos modalidades de realización: la oralidad y la escritura.

"El conocimiento de los contrastes y las relaciones entre la oralidad y la escritura normalmente no genera apasionados apegos a las teorías; antes bien, fomenta la reflexión sobre diversos aspectos de la condición humana, demasiados para poder enumerarse completamente alguna vez." ²

La modalidad oral es natural, consustancial al ser humano y constitutiva de la persona como miembro de una especie. Se produce en y con el cuerpo, aprovechando órganos del sistema respiratorio y de diferentes partes de la cabeza: labios, lengua, fosas nasales. También los movimientos de los ojos, diferentes expresiones faciales y otros movimientos corporales forman parte importante de la oralidad, así como las "vocalizaciones" (sonidos bucales aunque no lingüísticos).

² Ong, Walter J, "Oralidad y Escritura", Tecnologías de la palabra, Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A. 1997.

La modalidad escrita no es universal, es un invento del ser humano, se aprende como un artificio que utiliza como soporte elementos materiales como la piedra, el bronce, la arcilla, el papel o la pantalla del ordenador.

Los órganos del habla se sustituyen aquí por instrumentos como el punzón, la caña, la pluma o el teclado, guiados por la mano. Como señala Ong (1997), supone una tecnología de la que derivan otras. (Calsamiglia H.; Tusón A.; 1995:27-28)

"... En cierto modo, de las tres tecnologías la escritura es la más radical. Inició lo que la imprenta y las computadoras sólo continúan: la reducción del sonido dinámico al espacio inmóvil; la separación de la palabra del presente vivo, el único lugar donde pueden existir las palabras habladas" (Ong, 1997:84).

Considerar a la escritura como una tecnología implica, en primer lugar, afirmar que ésta no es natural, sino artificial; en segundo lugar, sostener que surge para satisfacer una necesidad específica y, por último, dar cuenta de que se vincula con el uso de determinados materiales.

La escritura manuscrita, ya fuera sobre piedra, tablilla, cuero, papel, u otros materiales, constituye sólo un primer momento. La imprenta, la televisión, el teléfono, la radio, la computadora son también formas de tecnologizar la palabra. Cada una de ellas supone nuevas maneras de relacionarnos con los otros, con los saberes y con nosotros mismos. Incluso generan una nueva oralidad –que Ong denomina oralidad secundaria– diferente de la oralidad primaria, propia de las sociedades que carecen de todo conocimiento de la escritura o de la impresión. Con esta finalidad, analiza cómo las diferentes tecnologías de la palabra han impactado, y continúan impactando, sobre las formas en las que el ser humano se relaciona con el conocimiento, consigo mismo y con los otros.

Los integrantes de una sociedad letrada, no pueden concebir nuestra vida sin la escritura, porque ella es una herramienta que usan cotidianamente. Sin embargo, las demandas de las sociedades orales primarias se veían satisfechas con la palabra hablada, ya que explotaban una serie de estrategias específicas a las que Ong denomina “psicodinámicas”.

El autor destaca el papel que los miembros de esas sociedades de oralidad primaria le asignaban a la palabra como otorgadora de poder: no cualquiera podía hablar, no cualquiera podía escuchar; cada individuo sabía sólo lo que era capaz de recordar. La memoria era entonces la protagonista principal o, mejor dicho, quienes la poseían.

La aparición de la escritura marcó una ruptura con respecto a las formas de concebir la palabra porque ella *permite establecer fuera del pensamiento lo que en realidad sólo puede existir dentro de él*. Si bien debemos su origen a necesidades netamente prácticas derivadas de la contabilidad, sus funciones se fueron extendiendo: hoy la escritura constituye una actividad privilegiada de las sociedades contemporáneas, que excede ampliamente el papel de ayuda-memoria. La invención de la imprenta permitió extender esta práctica, ya que con ella se democratizó la alfabetización, al poder editarse libros más pequeños y económicos.

El auge de las nuevas tecnologías de la palabra –como la televisión, la radio, el teléfono, ligados al desarrollo de la electrónica: videojuegos, realidad virtual y otras simulaciones computarizadas – parece haber dado un nuevo impulso a la oralidad.

Ong apunta a que si bien esta oralidad a la que, reitero, llama *secundaria*, se asemeja a la oralidad primaria, también es muy distinta de ella. Los destinatarios de estas formas de comunicación constituyen un grupo extraordinariamente mayor que los de la aldea tribal, y la existencia misma de estos medios presupone la escritura.

“Actualmente, la “oralidad secundaria”(Ong, 1997) propiciada por los medios de comunicación de masas tiene una presencia omnímoda, con capacidad de transmitir la

palabra y la presentación de personas de toda clase, así como debates en el parlamento, declaraciones de autoridades, opiniones de la gente, festejos de todo tipo, en los que la palabra tiene protagonismo como nunca en la historia".³

De acuerdo a lo expresado, es pertinente reflexionar sobre:

Lengua y tecnología : Efectos de la tecnología : Oralidad terciaria - setiembre de 1997

Oralidad terciaria <http://paginaspersonales.deusto.es/abaitua/konzeptu/umist.htm#terciaria>

Por analogía con lo que Ong denomina "oralidad *secundaria*", podemos hablar de "**oralidad terciaria**", un poco en el sentido al que apunta Piscitelli al hablar de *ideografía dinámica*, aunque se trata de un concepto todavía muy especulativo.

La comunicación oral, cara a cara, a través de los hipermedios, será sin duda la que prevalezca frente a la escritura u otras manifestaciones simbólicas (sean imágenes, iconos, ideogramas, pictogramas, etc.. Pero, el contexto nuevo que los hipermedios ofrecen, hará de esta comunicación oral una forma especialmente poderosa y versátil.

El comunicador oral en los hipermedios dispondrá de un amplio elenco de recursos escénicos, que podrá combinar a la manera de un montaje audiovisual, que, por supuesto, deberá ser interactivo. Podrá integrar seres reales con personajes de ficción, a la manera de una composición dramática, con un guión abierto e inacabado, como cualquier conversación.

La lengua en el medio electrónico- Adaptación al medio electrónico

Existe una disciplina, la *lingüística computacional*, que se ha empeñado durante décadas en capacitar al ordenador con una competencia oral y escrita semejante a la del ser humano. Este esfuerzo se ha saldado con *resultados* desiguales.

La tesis de Ong nos lleva a plantear otra perspectiva: en lugar de insistir en adaptar la tecnología a los registros hablados y escritos, podríamos tratar de estudiar de qué manera se adapta la lengua al nuevo medio.

Este proceso de adaptación sería reminiscente de la transformación derivada de la escritura primero y de la imprenta y los medios audiovisuales después. El lenguaje humano va encontrando con el tiempo el modo de articulación más efectivo y adecuado al medio.

Si se acepta *este supuesto*, uno de los errores habría sido precisamente tratar de modelar computacionalmente el lenguaje escrito e introducirlo con calzador en el medio electrónico, que es, como hemos dicho antes, el medio de los medios o hipermedio, tan radicalmente distinto del papel como éste del medio oral (Olson 1995). [[Tiranía de la imagen](#) | [Los hipermedios](#)]

³ Calsamiglia Blancafort, Helena; Tusón Valls, Amparo, *Las cosas del decir*, Manual de análisis del discurso. Barcelona, Ariel, 1999.

Si bien la modalidad oral comparte con la escritura alguna de sus funciones sociales- por ejemplo, ambas sirven para pedir y dar información-, la función social básica y fundamental de la oralidad consiste en permitir las relaciones sociales.

En el siguiente cuadro comparativo se pueden visualizar claramente las diferencias entre ellas.

LENGUA ORAL	LENGUA ESCRITA
<i>Natural, consustancial al hombre.</i>	No universal, invento del ser humano.
<i>Simultánea.</i>	Diferida.
<i>Efímera.</i>	Permanente.
<i>Fono-auditiva.</i>	Visual.
<i>Uso de gestos y mímica como componente natural y posible.</i>	Ausencia de gestos y mímica.
<i>Posibilidad de controlar la comprensión de a través de preguntas.</i>	Imposibilidad –por lo menos inmediata-de controlar la comprensión.
<i>Presencia de reiteraciones.</i>	Reiteraciones escasas o inexistentes.
<i>Repeticiones, digresiones, detalles.</i>	Precisión y concisión. Ausencia de redundancia.

Además de estas características, se destacan otros dos rasgos esenciales de la lengua oral:

- Es **básicamente heterogénea**: se manifiesta en variaciones geográficas (variedades diatópicas), socioculturales (variedades diastráticas), situacionales o registros (variedades diafásicas) y debido al discurrir de los años (variedades diacrónicas); de ahí su gran riqueza.
- Se vale frecuentemente de **palabras con valor “deíctico”** (señalador), tales como “aquí”, “eso”, “usted”, “ahí”, etc. Que sólo podrán atenderse si se conoce el lugar en el que se encuentra el oyente.

Por sobre estas diferencias, que en la oralidad secundaria se hacen menos tajantes, debe señalarse que la escritura está siempre indisolublemente relacionada con el empleo de tecnología: lápiz, papel, máquina de escribir y computadora.

Un gran número de autores analiza los cambios tecnológicos en relación con la escritura a lo largo de la historia y coinciden en distinguir tres etapas o estadios sucesivos: Para Lévi (1998) estas son: **oralidad, escritura, cibercultura**; para Débray (1994), **escritura** (logosfera), **impresión** (grafosfera), **audiovisual** (videosfera) y **mediasfera** (esfera mediática); para Poster (1995), **comunicación cara a cara, intercambios escritos, intercambios mediados electrónicamente**, y para Simone (2001), **escritura, impresión, audiovisual** (radio, televisión, Internet). (Avendaño, F.; Miretti, M. L. 2006, 36-41-42).

El avance de las tecnologías de la información y la comunicación no sólo ha permitido que, en la actualidad, el habla pueda circular ajustándose a los rasgos antes mencionados, sino que se abren otras posibilidades. Por ejemplo:

ORALIDAD DIRECTA	ORALIDAD INDIRECTA
-Teleconferencia	- Audio y video que se envía a familiares y amigos.
-Conversación telefónica	
-Chat de voz, con o sin imagen	- Radio y TV pregrabada
-Radio y TV en directo	

Es importante remarcar que **la situación de enunciación prototípica** se caracteriza (siguiendo a Calsamiglia y Tusón) básicamente por los siguientes rasgos:

- **Participación simultánea** de las personas que intervienen en ella. Más que emisores y receptores, es preferible o más ajustado referirnos a ellas como **interlocutores**.
- Por la presencia simultánea de quienes interactúan, se comparte el espacio y el tiempo, los interlocutores participan **cara a cara**.
- Los interlocutores activan, construyen y negocian en la **interacción** una relación interpersonal basada en sus características psicosociales: el estatus, los papeles o la imagen, por ejemplo.

Comentario [cp1]: Pierre Lévy nació en Tunes el 2 de Julio de 1956. Su formación originaria es en el campo de la historia, continuada más tarde en el de la historia de la ciencia. Su perfil investigador emerge siguiendo cursos con el genial Michel Serres en la Sorbona. A lo largo de su carrera académica, el filósofo publicó 11 libros. El primero fue *La machine Univers* (1987). Su segunda obra fue "*Las tecnologías de la inteligencia*" y en 1992, publicó "*De la programación considerada como una de las bellas artes*".

Comentario [cp2]: Pensador, filósofo y escritor francés. Nació en París y estudió en la Escuela Normal Superior, donde se doctoró e impartió clases de filosofía. Profundamente influido por el marxismo de Louis Althusser, viajó a Cuba en 1960, tras el triunfo de la Revolución Cubana, y conoció a Fidel Castro y Ernesto Che Guevara. En 1988, se alejó definitivamente de la política. Elaboró una teoría general sobre la transmisión cultural y los medios de comunicación, para la cual acuñó el término *mediologie* (mediología). Sus progresos en la categorización científica de este nuevo método de análisis culminaron con la publicación de *Curso de mediología general* (1991) y *Vida y muerte de las imágenes* (1992), y *La creación*, en 1996, de la revista *Cuadernos de mediología*.

Comentario [cp3]: Raffaele Simone (Lecce, Italia en 1944) es profesor de Lingüística general en la *Universidad de Roma Tre*. Es autor de numerosos estudios de lingüística teórica y descriptiva, de historia de la lingüística y de lingüística italiana y romántica. En 1986 fundó la revista bimestral "Italiano e oltre", dedicada al problema del italiano. Es miembro del consejo editorial de las revistas: "Età evolutiva" (sobre el desarrollo psicológico en la infancia), "Golem" (tecnologías informáticas para el aprendizaje), "Rivista di linguistica", "Lingua e stile", "Studi italiani di linguistica teorica e applicata".

1.2.1. Oralidad coloquial y formal

“Entendemos por lenguaje coloquial el habla tal como brota, natural y espontáneamente, en la conversación diaria, a diferencia de las manifestaciones lingüísticas conscientemente formuladas, y por tanto más cerebrales, de oradores, predicadores, abogados, conferenciantes, etc., o las artísticamente moldeadas y engalanadas de escritores, periodistas o poetas”. (Beinhauer,2000:5).

Entendemos la **conversación espontánea** como la forma primera, primaria y universal de realización de la oralidad (Tusón,1995); la más característica en que las personas se relacionan y llevan a cabo sus actividades cotidianas como seres sociales; es el protogénero o prototipo del que derivan todas las demás formas de realización discursiva.

No consideramos la conversación espontánea como un tipo de texto, aunque como secuencia dialogal pueda aparecer en diferentes géneros o textos. La conversación funciona además, como marco para otras actividades discursivas. *En una conversación se argumenta y polemiza, se cuenta y se relata, se explica o se expone y se describe.*

Kerbrat-Orecchioni la define de la siguiente manera:

Así lo característico de la conversación es el hecho de implicar un número relativamente restringido de participantes, cuyos papeles no están predeterminados, que gozan todos en principio de los mismos derechos y deberes (la interacción de tipo <simétrico> e <igualitario>) que tienen como única finalidad confesada el placer de conversar; tiene, en fin, un carácter familiar e improvisado: los temas que se abordan, la duración del intercambio o el orden de los turnos de palabra se determina paso a paso, de forma relativamente libre, pues(...) incluso las conversaciones aparentemente más anárquicas

obedecen de hecho a ciertas reglas de fabricación, aunque dejan un margen de maniobra claramente más amplio que otras formas más <regladas> de intercambios comunicativos (1996:8)⁴.

Como se puede apreciar, las conversaciones espontáneas suelen tener un alto grado de indefinición, de imprevisibilidad y, como consecuencia, de improvisación por parte de quienes intervienen en ella. A pesar de la aparente simetría de la que habla Kerbrat-Orecchioni, se produce todo tipo de juegos de poder o se pugna por el control del espacio discursivo. En principio, el campo para la negociación está abierto; los participantes tienen que ponerse de acuerdo, paso a paso, en lo que se refiere a todos los parámetros conversacionales. Para empezar tienen que decidir conversar, iniciar la interacción, iniciar un tema de común acuerdo. A partir de ahí, tienen que ir negociando el mantenimiento o el cambio de tema, de tono, de papeles, construyendo el desarrollo del cuerpo del diálogo. Para Briz (1996) autor que se ha dedicado al estudio de la conversación coloquial en español, en el uso coloquial del lenguaje podemos reconocer, además de los ya señalados para la lengua oral, los siguientes rasgos:

-Campo o tema no especializado; -Propósito comunicativo socializador con saberes y experiencias compartidos; -Relación informal entre los interlocutores.-Falta de concordancia, oraciones suspendidas, paréntesis sin conexión gramatical; -Redundancias, pleonasmos⁵, enumeraciones; -

⁴ Kerbrat-Orecchioni, C. *La conversación*, París, Seuil, 1996.

⁵ Empleo de una o más palabras innecesarias por ser obvias. Por ejemplo: "subí arriba" o "entré adentro". En algunos casos refuerzan el sentido o dan cierta gracia a la expresión. Por ejemplo: "Lo ví con mis propios ojos".

Modismos, juramentos, insultos, fórmulas de cortesía; -Elipsis⁶. -Intensificadores⁷ y atenuantes⁸; - Vacilaciones fónicas.

Para cerrar la caracterización de la conversación, se destaca que la *dialogicidad*, rasgo esencial de este tipo de discurso oral, se trasladará de manera más o menos evidente a todas las formas que adquieren las prácticas discursivas ya sean orales o escritas, en forma de lo que denominaremos marcas interactivas. En el caso de la conversación, observar quién toma la palabra a lo largo de la interacción aporta una información muy clara y valiosa sobre los papeles comunicativos que adopta cada participante y sobre las relaciones de poder, dominación, de solidaridad o sobre la distancia social que se establece entre quienes participan en la conversación.

En definitiva, se aprecian los efectos sociales que tiene la gestión de los turnos y del espacio interlocutivo ocupado. Un aspecto también interesante es observar las diferencias entre las conversaciones de dos participantes y aquellas en las que intervienen más de dos, ya que los juegos y alianzas y contraalianzas, los papeles más o menos activos o de audiencia que van adoptando las personas que conversan, cuando son tres o más, se pueden llegar a complicar mucho (Kerbrat-Orecchioni, 1995).

⁶ Omisión de un elemento de la estructura lógica de la frase. Por ejemplo: "Yo llevaba valijas y ellos, mochilas" (se omite el verbo "llevar" anterior a "mochilas").

⁷ Términos o partículas usados para indicar énfasis. Por ejemplo: "te re-quiero".

⁸ Términos usados para restar fuerza a lo dicho. Por ejemplo: "me parece...".

Otras prácticas discursivas orales, que se alejan de las situaciones prototípicas, se caracterizan por el uso de registros lingüísticos más o menos formales y dependen de las relaciones que se crean. Por ejemplo:

DE PERSONA A PERSONA

(dialogal)

- Entrevista
- Consulta médica
- Debate
- Discusión pública
- Examen oral

DE PERSONA A AUDIENCIA

(monologal)

- Declaración pública
- Conferencia, discurso
- Sermón
- Reunión de trabajo
- Interrogatorio

1

En estos ejemplos de **discursos orales formales** se advierte que los interlocutores están obligados a usar fórmulas respetuosas, saludos, presentaciones, a organizar sus intervenciones de manera más reglamentada y a estructurar con más cuidado sus exposiciones.

De las prácticas discursivas **dialogales**, es un ejemplo el debate político televisado y emitido en directo, entre dos candidatos que representan las diferentes opciones ante unas elecciones. Esta práctica suele tener unas “reglas de juego” bastante rígidas, lo que no quiere decir que alguien no actúe mal o intente hacer trampa. Antes de que comience el debate en sí, se negocia una serie de circunstancias: la distribución en el espacio (dónde estará cada persona, incluida quien modera, dónde estarán las cámaras y qué movimientos harán, etc.) , la organización del tiempo (quién comienza a hablar y quién termina, cuánto tiempo tiene cada persona para hablar), el orden de los turnos, los temas sobre los que se discutirá, cuándo y cómo cambiará de tema), las indicaciones fuera de cámara que se hará a los participantes para indicar aspectos diversos (corte para publicidad, necesidad de

cambiar de tono o de tema, por ejemplo); a veces, incluso se negocia el color de la ropa que llevará cada representante, etc. etc.

Una vez que el debate está al aire, lo imprevisto siempre puede suceder, como en cualquier otro intercambio plurigestionado (recordemos que la imprevisibilidad es una de las características fundamentales de la modalidad oral): risas o muecas mientras otro habla, interrupciones, intentos de ocupar el espacio y el tiempo discursivo más allá de lo pactado, insultos, provocaciones de todo tipo, efectos sorpresa... En principio, se supone que a quien modera se le reconoce la autoridad de organizar los aspectos interlocutivos del debate y que se espera que los candidatos se comporten de un modo respetuoso respecto a sus contrincantes en la arena pública; sin embargo, existe un margen de creatividad mucho mayor de lo que se podría imaginar, ya que cada persona de las que participan en el debate debe construir su imagen y su mensaje particular

discursivamente, a través del uso que hace de los recursos verbales y no verbales que tiene a su alcance, seleccionando formas léxicas, construcciones sintácticas, creando, en fin, un estilo que corresponda a lo que desea transmitir a sus posibles electores: más o menos agresivo, populista, respetuoso con unos u otros. Y por muy preparado que cada contrincante lleve su mensaje y la forma en que se quiere presentarlo, la propia dinámica del debate puede provocar cambios de actitud, en el tono, en el grado de respeto a las reglas y al marco en general que se ha pactado previamente.

En definitiva, si bien este tipo de interacción de persona a persona está bastante alejado de la conversación espontánea desde muchos puntos de vista, no deja de compartir con

ella esos aspectos de creación sobre la marcha, de improvisación, provocación o conflicto a que están sujetos, casi indefectiblemente, los intercambios orales cara a cara.

1.3.La exposición oral

Las prácticas discursivas orales **monologales**, en las que se sitúa la exposición oral, disparador de la problemática de este trabajo, es decir en las que una sola persona habla ante una audiencia, se plantean bastante diferentes. Nos encontramos ante eventos comunicativos básicamente monogestionados, en los que la persona que habla tiene, en principio, un mayor control sobre **lo que dice y sobre cómo lo dice**. En una conferencia, por ejemplo, la única persona que tiene el derecho- y el deber- de hablar es quien pronuncia la conferencia. Ha preparado el tema con tiempo, se supone que lo conoce bien, ha podido **organizar la exposición** de forma planificada y teniendo en cuenta el tiempo de que dispone y el tipo de espacio donde el evento se va a producir, ha podido seleccionar la manera de plantear aquello de lo que va a hablar teniendo en cuenta a la audiencia a quien está destinado, puede apoyarse en un texto escrito para seguirlo más o menos fielmente, etc. Aun así, no por el hecho de que se trate de un evento monogestionado una conferencia deja de ser interactiva. La audiencia manifiesta con gestos, miradas u otros procedimientos –que van desde el aplauso al silbido, de la sonrisa al bostezo, de expresiones de admiración al pataleo- sus reacciones ante lo que está oyendo, y esas manifestaciones afectan, sin duda, al conferenciante. Una persona experta en estas lides sabe que debe permanecer atenta a las mínimas reacciones de su

audiencia y tener la capacidad y la flexibilidad de dar un giro, si lo considera necesario, a su discurso: aportar ejemplos si ve que no se le entiende, cambiar hacia un tono más coloquial si ve que aburre, extenderse en algún aspecto si nota que ha despertado un interés especial, etc., etc.

A manera de síntesis: se ha desarrollado hasta aquí las características del lenguaje en sus dos manifestaciones esenciales: oralidad y escritura.

También se dieron precisiones sobre la oralidad en sus dos modalidades "troncales": **la conversación** (natural, espontánea) y **la exposición oral** (planificada y formal).

A esta altura ya se puede reflexionar sobre algunas cuestiones...

▣ Lo que resulta evidente es que los grupos humanos se articulan en torno a una serie de textos que se producen en los diferentes ámbitos de la vida social y que existen gracias, precisamente, a esas prácticas discursivas. **Entonces el texto es mediador y posibilita la relación entre los diferentes ámbitos y las prácticas discursivas.**

Por ejemplo:



ÁMBITO	PRÁCTICAS DISCURSIVAS
Administrativo	Interacciones en las ventanillas
Jurídico	Interrogatorios, juicios

Religioso	Sermones ,rezos colectivos, cánticos confesión
Político	Mítines, arengas, debates, reuniones, congresos
Periodístico	Noticieros, reportajes, entrevistas
Literario	Representaciones teatrales, canciones, cuentos
Científico	Comunicación, ponencia, conferencia
Médico	Visita médica, reunión clínica
Académico	Exámenes orales, clases, defensa de tesis
Instituciones y organizaciones	Reuniones, cursos de formación y capacitación
Publicitario	Eslóganes, anuncios
Vida cotidiana	Conversaciones, entrevistas

▣ Es conveniente hacer un paréntesis aquí, para relacionar la palabra **textos** con **lo que dice** la persona que expone oralmente , porque precisamente lo que la persona dice, **lo dice en textos**.

Recordemos que la palabra **texto** proviene del latín (verbo texere, texui ,textum) y que significa "tejido", dando la idea de entramado, entrelazado, interrelacionado, interindependiente. Y también que surgieron algunas diferencias entre texto y discurso, que fueron determinadas por distintos textualistas y analistas del discurso, cuyos criterios más importantes se analizarán seguidamente.

Eugenio Coseriu distingue de manera explícita entre texto y discurso: **discurso** es la *actividad individual*, es decir, "el acto lingüístico (o la serie de actos lingüísticos conexos)

Comentario [cp4]: Eugen Coșeriu, más conocido por la forma castellanizada de su nombre, **Eugenio Coseriu** (27 de julio de 1921 en Mihaileni, Rumanía, hoy Moldavia – † 7 de septiembre de 2002 en Tübinga, Alemania) fue un lingüista especializado en filología románica. Es una de las máximas figuras de la filología del siglo XX.

de un individuo determinado en una situación determinada" y el **texto**, en cambio es *producto* de esa actividad, lo que ya está hecho (dicho y escrito). (Lecciones de lingüística general, p.272).

Para la actividad discursiva se emplean tres "saberes":1)el saber hablar(congruente, coherente, etc.), 2) el saber idiomático (la técnica para hablar) y 3) el saber expresivo (de adecuación a la situación, tema, interlocutor).

También es necesario incorporar lo que Coseriu llama la "**determinación**": conjunto de operaciones que "en el lenguaje como actividad se cumplen para decir algo, con los signos de la lengua" o sea, para actualizar y dirigir hacia la realidad concreta un signo "virtual", perteneciente a la lengua (este, aquí, la ,algún, tres, etc.) y "**los entornos**" que son entendidos como circunstancias del hablar que sitúan en el espacio, en el tiempo, en la región (zona, ámbito, ambiente), el contexto idiomático, en el universo del discurso. ("Determinación y entorno" en Teoría del lenguaje y lingüística general, p.282)⁹.

En el texto como producto hay que considerar además las relaciones que asumen los signos que lo componen; esas relaciones son múltiples y pueden darse: por la materialidad del signo(una rima por ejemplo); por su significado (una metáfora por ejemplo); por el ámbito histórico –cultural que evocan; por su relación con las cosas materiales (porque todo signo se relaciona con las cosas mismas); con el contexto verbal y extraverbal.

⁹ Citado en : Magdalena Viramonte de Ávalos, *La nueva lingüística en la enseñanza media* , Ed. Colihue,1996

Todas estas relaciones son necesarias para encontrar el **sentido** del texto, es decir su *contenido semántico*, ya que el **significado** es el contenido semántico propio de la lengua, y la **designación**, *el del hablar en tanto actividad*. (Lingüística del texto, San Juan, 1983, II Congreso Nacional de Lingüística).

Para el textualista holandés **Teun van Dijk**, el texto es "una construcción teórica abstracta que subyace a lo que normalmente se llama discurso" (Texto y Contexto, p32), es decir que texto es a discurso lo que frase es a la emisión real, según lo explica M. Stubbs en su libro Análisis del discurso, p.24 .

En la concepción de Van Dijk, son fundamentales la **conexión semántica** que se logra por medio de los conectivos (conjunciones, adverbios, partículas), los cuales ordenan las frases y las proposiciones "como un todo" y **la coherencia semántica** que se resuelve en lo profundo y puede ser: **lineal o secuencial** (entre proposiciones o entre éstas y secuencias) y **global**: determinada por las macroestructuras o contenido del texto-tema.

El texto tiene, además del contenido, una forma que el autor llama "*superestructura*", una "especie de esquema abstracto que establece el orden global del texto"; **hay diferentes formas textuales y ellas dependen del contexto comunicativo, por eso, es necesario dominar las reglas en las cuales se basan esas superestructuras**, que son reglas pertenecientes a la capacidad lingüística y comunicativa general.

Un texto no sólo tiene un tipo de construcción sino que tiene *función comunicativa y por ello, función social*; el hablante debe dominar todas las reglas de estas funciones.

Comentario [cp5]: Teun A. van Dijk (1943) es un lingüista nacido en Naaldwijk, Países Bajos. Fue catedrático de Estudios del Discurso en la Universidad de Ámsterdam hasta 2004, y es profesor en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona desde 1999. Licenciado de la Universidad Libre de Ámsterdam, y de la Universidad de Ámsterdam, se doctoró en la última universidad en 1972 con una tesis sobre la gramática del texto.

Dice Van Dijk: **“para decirlo metafóricamente: una superestructura es un tipo de forma del texto, cuyo objeto, el tema, es decir, la macroestructura, es el contenido del texto. Se debe comunicar, pues, el mismo suceso en diferentes formas textuales, según el contexto comunicativo”.** (*La ciencia del texto*, p.142).

▣ Lo dicho aquí es básico para quien debe planificar lo que va a decir, pues tiene que saber qué “tipo de texto” necesitará construir de acuerdo con la información que transmitirá, y sus intenciones: ¿informativas, expresivas, argumentativas, apelativas? Y en relación al tipo de público al que dirigirá su exposición en un determinado contexto comunicativo.

Deberá conocer entonces, las “tipologías textuales” para armar el texto de acuerdo a la superestructura y macroestructura que les corresponda, aplicando correctamente las operaciones cognitivas requeridas en dicha tarea.

Es decir que en el nivel **pragmático**, hay que relacionar la estructura textual con los elementos de la situación comunicativa, esto es, considerar el contexto para suministrar las condiciones de éxito del acto de habla y esas condiciones, a su vez, tienen que ver con los conocimientos, deseos y obligaciones de los participantes. La tesis central de van Dijk, es que la **coherencia pragmática determina la coherencia semántica del discurso**.

La interacción lingüística que se produce entre emisor y receptor resulta de una serie de actos de habla de diferentes interlocutores, ordenados, entre otras cosas, según unas reglas convencionales, respetando el **Principio de Cooperación**, lo que implica (*implicaturas*) y presupone (*presuposiciones*) toda una serie de informaciones no

Comentario [cp6]: Pragmática lingüística: estudia esa segunda dimensión del significado, analizando el lenguaje en uso, o, más específicamente, los procesos por medio de los cuales los seres humanos producimos e interpretamos significados cuando usamos el lenguaje.

expresas, pero que se generan con las inferencias pragmáticas. Entre emisor y receptor se dan toda una serie de procesos que explican cómo se comprenden, almacenan, reproducen y producen los enunciados o, mejor dicho, los textos (Van Dijk, 1983: 20-21 [1978]). Estos procesos cognitivos de la elaboración de los textos nos proporcionan, a su vez, una base para el análisis de los procesos sociales¹⁰.

Si el texto es un tejido, sus partes están enlazadas, unidas como por un hilo que las atraviesa desde el comienzo hasta el final. Ese hilo es el **tema**, *es de lo que trata el texto*. Por lo tanto el hablante deberá construir su discurso, para darle sentido a medida que avanza la información. Estos avances constituyen la *progresión temática* (del latín gradior: pro-gradior: marchar, avanzar), condición esencial para la semántica del texto.

La graduación de información que el emisor va realizando a medida que produce el texto, implica para él, aplicar una serie de estrategias que le permitan mantener el tema y el sentido del texto, es decir, la coherencia. Propiedad básica del texto en la que está implícita la cohesión. Porque ambas en el ámbito de la textualidad, significan unir, ligar; cohesión = adhesión y coherencia = propiedad de algo por la cohesión (todos los enlaces son marcas de cohesión que determinan la coherencia). Porque ésta va mucho más allá de la gramaticalidad –semántica del sistema empleado ya que *es una condición también pragmática del uso comunicativo*, en la que el conocimiento del mundo es muy importante para la producción e interpretación del texto.

¹⁰ LA PRAGMÁTICA EN LOS DICCIONARIOS ESPAÑOLES ACTUALES-Josefina Albert Galera-Universidad Rovira i Virgili. Tarragona -http://pizarro.fll.urv.es/continguts_oldies/hispanica/profes/public/pragmati.htm

El texto es un complejo de "sentido" según Eugenio Coseriu. Quien habla /escribe va "construyendo" ese sentido y quien oye/ lee lo va "reconstruyendo"; esos dos procesos pueden ser abordados mediante la búsqueda de los procedimientos utilizados (conocimientos previos y develando la "intencionalidad" del autor/ emisor).

Teun Van Dijk afirma que el productor/ receptor de un " texto coherente", debe realizar una serie de operaciones cognitivas como la identificación, clasificación, jerarquización, extrapolación, relación, generalización (por ej., de causa, efecto, temporalidad; jerarquizaciones de los conceptos más/menos abarcativos, subsunciones, asunciones; inferencias de lo dicho o de lo presupuesto, etc.)¹¹.

▣ *Reflexionamos sobre la relación que existe entre lo que la persona dice y el texto, es decir, nos ocupamos **del componente "mensaje"** de la situación de comunicación. Sin embargo, La comunicación textual depende también de otros elementos no lingüísticos.*

▣ *Por lo tanto, la otra relación de gran importancia a considerar, es la que se establece entre **cómo lo dice** y **los medios** que utiliza para decirlo. Reiterando textualmente lo referido para caracterizar la modalidad oral de la comunicación: "Se produce en y con el cuerpo, aprovechando órganos del sistema respiratorio y de diferentes partes de la cabeza: labios, lengua, fosas nasales. También los movimientos de los ojos, diferentes expresiones faciales y otros movimientos corporales forman parte importante de la oralidad, así como las "vocalizaciones" (sonidos bucales aunque no lingüísticos)".*

¹¹ Van Dijk Teun , "La ciencia del texto", Barcelona, Piados, 1983.

De hecho, la retórica clásica atendía a estos elementos cuando se refería a la *actio*, la parte del discurso en la que se preparaba la “puesta en escena” con todo detalle. Esto significa incluir los **elementos no verbales** en discurso oral. Si bien hay un listado bastante extenso, se mencionarán algunos:

- El movimiento del cuerpo o comportamiento cinésico. La cinésica o kinésica se refiere al estudio de los movimientos corporales comunicativamente significativos: gestos, maneras y posturas. Se incluyen en la cinésica desde los movimientos que acompañan a los saludos, hasta los chasquidos, los aplausos o los pataleos, desde las palmaditas en la espalda hasta rascarse la cabeza o levantar las cejas y los golpes en la puerta o en la mesa.
- Los elementos proxémicos. La proxemia se refiere, básicamente a la manera en que el espacio se concibe individual y socialmente, a cómo los participantes se apropian del lugar y la distancia que mantienen entre sí en un intercambio comunicativo. Ésta se determina por diversos motivos: diferencias culturales, el tipo de evento (formal o informal), grado de confianza, etc.

Elementos paraverbales de la oralidad

- **la voz:** La calidad, es decir, la intensidad y el timbre de una voz nos pueden indicar el sexo, edad, estados físicos como afonía, resfriado nasal, asma, nerviosismo, relajación; anímicos como angustia, etc. (con posibilidades de error). Ciertos aspectos de la calidad de la voz son inherentes a la persona: no hay dos voces iguales porque no hay dos personas iguales.
- **Vocalizaciones:** son los sonidos o ruidos que salen por la boca, que no son palabras, pero que desempeñan funciones comunicativas importantes. Pueden servir para asentir, mostrar desacuerdo, impaciencia, admiración o desprecio hacia quien habla o hacia lo que dice, para pedir la palabra o mantener el turno. Normalmente se producen en combinación

con gestos faciales o de otras partes del cuerpo (manos, hombros, piernas...) y tienen un valor interactivo a veces crucial. Por ejemplo: inhalaciones, suspiros, bufidos, carraspeo, silbidos, tos, risas, llantos, onomatopeyas (paf, bum, aj, buf, aug...).

Características lingüístico-textuales del discurso oral

- **El nivel fónico:** pronunciación: las realizaciones fonéticas están en correlación con variables sociales de todo tipo y la heterogeneidad en la pronunciación es un hecho insoslayable, como lo es en los otros planos de análisis de la lengua. Básicamente se habla de cuatro tipos de variedades, que ya se mencionaron: dialectal, social, funcional e individual.

- La prosodia: entonación: se utiliza para organizar la información, tanto por su función sintáctica para señalar la modalidad oracional de acuerdo con la intención del hablante (enunciativa, interrogativa, exclamativa), como por su función enfática y modalizadora, ya que permite marcar el foco temático o destacar determinados elementos estructurales (Hidalgo, 1997).

- Intensidad: en lenguas como el español, llamadas de <acento libre>, la intensidad, además de distinguir significados (célebre/ celebre/ celebré o vera/ verá que son ejemplos típicos), se relaciona con el hablar débil o fuerte; a la falta de una combinación adecuada para hacer más ameno el discurso, romper la monotonía que provoca una intensidad estable, o marcar el foco temático.

- Ritmo: se refiere a la presencia /ausencia de pausas que sirven para señalar e interpretar actitudes: un ritmo rápido se asocia con un cierto estado de nerviosismo, mientras que uno lento con un estado más relajado, más seguro. También las pausas se utilizan con valor enfático. En ese sentido, funcionan como recursos para crear expectación o para marcar quién tiene poder (en un examen oral, no es lo mismo si calla quien examina o la persona examinada).

- **El nivel léxico**: la variación léxica sirve para marcar el registro, el tono de la interacción, las finalidades que se pretenden conseguir y a la vez puede ser un indicador de características socioculturales de los participantes. Podemos hablar de un léxico más o menos

culto, cuidado, técnico-jergal, relajado, común, formal, barriobajero, marginal, argot, etc. Porque el léxico está en estrecha relación con la diversidad sociocultural en el seno de una misma cultura. Otra característica de este nivel es el bajo grado de densidad léxica y el alto grado de redundancia, debido a que los participantes comparten el contexto y van construyendo conjuntamente el sentido en la interacción.

Dentro de la situación comunicativa, nos hemos ocupado del **componente emisor/ productor** del discurso, que lo generará utilizando todos estos recursos:

ESTRUCTUR	MARCAS DE COHERENCIA	MARCAS DE INTERACCIÓN
A		
Presentación	Marcadores discursivos	Elementos cinésicos
<i>Resumen</i>	<i>Ordenadores</i>	<i>Gestos</i>
<i>Anticipación</i>	<i>Organizadores</i>	<i>Maneras</i>
<i>Ordenación</i>	<i>Conectores</i>	<i>Posturas</i>
Progresión informativa	<i>operadores</i>	Elementos proxémicos
<i>Continuidad</i>	Secuencias textuales	<i>Lugares</i>
<i>Cambio</i>	<i>Narrativa</i>	<i>Distancias</i>
<i>Contraste</i>	<i>Explicativa</i>	Formas verbales de apelación
Finalización	<i>Argumentativa</i>	<i>Deixis personal y social</i>
<i>Recapitulación</i>	<i>Descriptiva</i>	<i>Muletillas tipo ¿no?, ¿de acuerdo?</i>
<i>Resumen</i>		<i>Referencia conocimiento compartido</i>
<i>Coletillas</i>		<i>Diálogos retóricos</i>
<i>Cierre</i>		

A modo de síntesis: lo desarrollado como reflexiones, da cuenta de la organización textual y discursiva de la de la exposición oral. Porque es multicanal, hay que atender no sólo a lo puramente lingüístico sino también a lo paraverbal, lo cinésico y lo proxémico. Por una parte, aquellos aspectos que sirven para organizar la estructura del texto (presentación, progresión informativa, finalización). Por otra parte,

observar cómo las formas lingüísticas y textuales sirven para dar coherencia al discurso, tanto los marcadores discursivos como las secuencias textuales que aparecen. En tercer lugar, cuidar las marcas interactivas verbales y no verbales. Finalmente, es importante observar el tipo de escenario en que se produce el monólogo, es decir, la localización espacial y temporal, su organización interna y su significación socio-cultural.

▣ El emisor /productor del discurso lo dirigirá a un **receptor / oyente**. Entonces se debe abordar a partir de ahora, el desempeño de este **tercer componente** de la situación comunicativa y con él, el proceso de comprensión oral en el que está implicada una habilidad importantísima: **la escucha**.

Daniel Cassany parte de una pregunta básica: **¿Qué es escuchar?**, a lo que responde que **“escuchar es comprender el mensaje**, y para hacerlo debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente”¹². Y agrega que desde una práctica pedagógica, se pueden distinguir tres tipos de contenidos que intervienen en la habilidad:

PROCEDIMIENTOS	CONCEPTOS-TEXTO	ACTITUDES
reconocer	adecuación	cultura oral
seleccionar	coherencia	yo, receptor
interpretar	Cohesión	Diálogos y conversación
Inferir	Gramática	Parlamentos
Anticipar	Presentación	
Retener	estilística	

Los procedimientos constituyen las diversas estrategias comunicativas que utilizamos para descifrar mensajes orales.

¹² Cassany, Daniel; Luna, Marta; Sanz Gloria; “Enseñar Lengua” Grao, 2001

Los conceptos son los mismos que los de las habilidades, es decir: el sistema de la lengua, las reglas gramaticales y textuales que vehiculan los discursos.

Las actitudes apuntan a los valores, opiniones subyacentes y las normas de comportamiento que se relacionan con el acto de escuchar.

(...) “ el proceso de comprensión oral implica una respuesta constante. Este hecho es aún más acusado en textos como el diálogo o la conversación. El que escucha no tiene un papel pasivo o silencioso, sino que suele ser muy activo: colabora en la conversación y ofrece un feedback. Da a entender al que habla, de una u otra forma, que sigue y comprende el discurso. Cualquier texto, cualquier proceso de comunicación, se construye necesariamente entre el emisor y el receptor; ambos colaboran de forma activa en la elaboración del mensaje. ¿Es posible hacer entender algo a alguien que no muestra ningún interés en escuchar, en entender?”¹³.

Para ayudar a comprender, el receptor utiliza un conjunto de estrategias que constituyen *el perfil del buen receptor*. Por ejemplo:

- *-Manifestar comprensión del discurso. Decir :sí...sí..., ya comprendo...,ya veo...*
- *-Animar al emisor a seguir hablando:¿Y entonces? ¿Estás seguro?;¡No puede ser!*
- *-Anticipar el discurso:¡Y seguro que después se marchó! Y se acaba aquí ¿verdad?...*
- *Acompañar el discurso con un buen comportamiento no verbal: mirar a los ojos, asentir, sonreír...*

En ese acto de comprensión, para el que el oyente despliega una serie de estrategias, están implicadas también microhabilidades que Cassany clasifica de la siguiente manera:

¹³ Cassany, Daniel; Op. Cit.

MICROHABILIDADES DE LA COMPRESIÓN ORAL. (habilidad de escuchar)

1- Reconocer

- Saber segmentar la cadena acústica en las unidades que la componen: sonidos y palabras, el artículo y el nombre, verbo y pronombre, combinación de pronombres, etc.
- Reconocer los fonemas, morfemas y palabras de la lengua.
- Discriminar las oposiciones fonológicas de la lengua: vocal tónica/ vocal átona, paja/caja, cama/cana, etc.

2- Seleccionar

- Distinguir las palabras relevantes de un discurso (nombres, verbos, frases claves, etc.) de las que no lo son (muletillas, ooh, eeh, repeticiones redundancia), etc.

3- Interpretar

- Comprender el contenido del discurso.
- Comprender la intención y el propósito comunicativo.
- Comprender el significado global, el mensaje, las ideas principales.
- Discriminar las inferencias relevantes de las irrelevantes.
- Comprender los detalles o las ideas secundarias.
- Relacionar las ideas importantes y los detalles (tesis y ejemplo, argumento y anécdota, etc.).
- Entender las presuposiciones, los sobreentendidos, lo que no se dice explícitamente: ambigüedades, dobles sentidos, elipsis, etc.

Comprender la forma del discurso:

- Comprobar la estructura o la organización del discurso (sobretudo en los monólogos extensos: las diversas partes, los cambios de tema, etc.
- Identificar las palabras que marcan la estructura del texto, que cambian de tema, que abren un nuevo tema o lo concluyen.
- Identificar la variante dialectal (geográfica, social, argot, etc.) y el registro (nivel de grado de especificidad, etc.) del discurso.
- Captar el tono del discurso, agresividad, ironía, humor, sarcasmo, etc.
- Notar las características acústicas del discurso: la voz: vocalización, grave/agudo, actitud del emisor, etc.)
- El discurso, ritmo, velocidad, pausas, entonación, etc.

4- Anticipar

- Saber activar toda la información que se tiene sobre una persona o un tema para preparar la comprensión de un discurso.
- Saber prever el tema, el lenguaje (palabras, expresiones, etc.) y el estilo del discurso.
- Saber anticipar lo que se va a decir a partir de lo que se ha dicho.

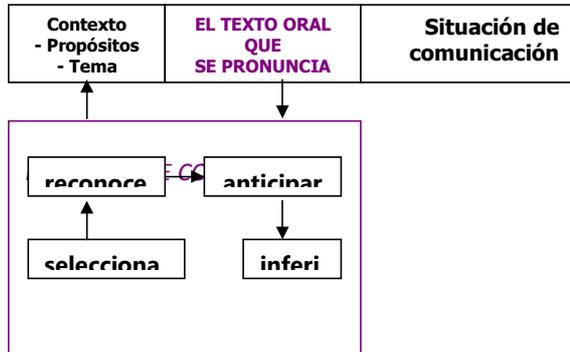
5- Inferir

- Saber inferir datos del emisor: edad, sexo, carácter, actitud, procedencia socio-cultural, propósitos, etc.
- Saber extraer información del contexto comunicativo: situación (calle, casa, despacho, aula, etc.) papel del emisor y del receptor, tipo de comunicación, etc.
- Saber interpretar los códigos no verbales: mirada, gesticulación, movimientos, etc.

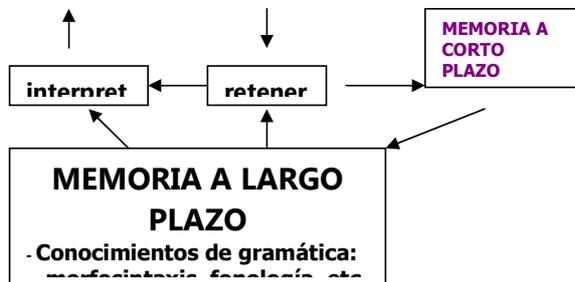
6- Retener

- Recordar palabras, frases e ideas, durante unos segundos para poder interpretarlas más adelante.
- Retener en la memoria a largo plazo aspectos de un discurso:
 - Las informaciones más relevantes: tema y datos básicos.
 - La situación y el propósito comunicativo.
 - La estructura del discurso.
 - Algunas palabras especiales (raras, nuevas, relevantes).
- Utilizar los diversos tipos de memoria (visual, auditiva, olfativa, etc.) para retener información.

MODELO DE COMPRESIÓN ORAL



Este esquema está basado en los propuestos por Rivers y Temperley 1978, McDowell 1984, McDowell y Stevens 1982, y Rixon



A manera de síntesis: se ha presentado anteriormente, el esquema de comprensión oral, tarea sintetizadora y muy compleja **que realiza el receptor/ oyente** de la exposición oral (en este caso), por medio de la escucha. En ese acto de comprender, se involucran también, **la actividad del emisor/ productor del discurso** (que se explicitó con anterioridad) **y del discurso como texto** que se dice en el acto de habla, desarrollado en su momento.

Se ha completado de esta manera, el circuito de la comunicación con la modalidad de exposición oral. Sin embargo, es necesario abordar el tema de la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa oral, sin la cual no puede llevarse a cabo la comprensión del texto que se está comunicando .

Para finalizar este capítulo, y a modo de reflexión, se deja planteada la siguiente pregunta: en la escuela media, el alumno, ¿adquiere y desarrolla la competencia comunicativa oral?.

En el próximo capítulo se tratará de responder este interrogante.

Capítulo 2

¿Una problemática de actualidad?

El objetivo de este capítulo es determinar que la enseñanza/ aprendizaje de la oralidad en la escuela media es una problemática de actualidad.

2.1. La adquisición de la competencia comunicativa oral

Lo desarrollado en el capítulo anterior, da cuenta de la complejidad del proceso de producción y comprensión de los textos orales, y en particular de la exposición oral. Es por esto, que los alumnos necesitan “saber” hablar y “saber” escuchar, es decir, adquirir y desarrollar la competencia comunicativa. Éste concepto, nacido en la etnografía de la comunicación, intenta dar cuenta de todos los elementos verbales y no verbales, que requiere la comunicación humana, como también, la forma apropiada de usarlos en situaciones diversas.

A la luz de los avances realizados por disciplinas como la sociolingüística de la interacción o de la pragmática, Gumperz afirma que :

“Desde el punto de vista de la interacción, la competencia comunicativa se puede definir como “el conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas en general que los hablantes deben poseer para crear y mantener la cooperación conversacional”; incluye , así pues, tanto la gramática como la contextualización. Mientras que la habilidad para producir oraciones gramaticales es común a todos los hablantes de una lengua o un dialecto, el conocimiento de las convenciones contextualizadoras varía en relación con otros factores”.

Saville-Troike detalla de la siguiente manera todo aquello que incluye la competencia comunicativa: *“ Implica conocer no sólo el código lingüístico, sino también qué decir a quién, y cómo decirlo de manera apropiada en cualquier situación dada. Tiene que ver con el conocimiento social y cultural que se les supone a los hablantes y que les permite usar e interpretar las formas lingüísticas.*

(...) La competencia comunicativa incluye tanto el conocimiento como las expectativas respecto a quién puede o no puede hablar en determinados contextos, cuándo hay que guardar

silencio, a quién se puede hablar, cómo se puede hablar a personas de diferentes estatus y roles, cuáles son los comportamientos no verbales adecuados en diferentes contextos, cuáles son las rutinas para tomar la palabra en una conversación, cómo preguntar y proveer información, cómo pedir, cómo ofrecer o declinar ayuda o cooperación, cómo dar órdenes, cómo imponer disciplina, etc. En pocas palabras, todo aquello que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado (Seville-Troike, 1998 (1982):21)".

Como se puede apreciar, es evidente el papel fundamental que desempeña el entorno sociocultural en la adquisición y el desarrollo de la competencia discursiva oral. El hecho de que en las sociedades existan diferencias y desigualdades, se refleja también en el diferente y desigual acceso de las personas a los <bienes> lingüísticos y comunicativos (Bourdieu, 1982). Si bien en lo que se refiere a la adquisición del núcleo gramatical, parece que todas las personas somos iguales; no es ése el caso en lo que respecta a la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa (Tusón, 1991). Porque si bien las formas más familiares de comunicación oral forman parte del proceso de la socialización (las personas hablan porque están rodeadas de otras personas que hablan), no todas las formas de hablar son <naturales>. Por eso en el desarrollo de la competencia comunicativa oral, desempeña un papel fundamental, la institución escolar. En ella se pueden programar y planificar formas de acceso a prácticas discursivas menos comunes, para que en el futuro estos alumnos no tengan que recurrir a otras instituciones o centros, para aprender a hablar en público, a comportarse con éxito en una entrevista laboral, etc., porque la escuela no se los enseñó.

2.2. Diferentes facetas de un mismo problema

Si se revisa quiénes son los que realizan exposiciones orales en la escuela media, como se enuncia en este trabajo, se deberá admitir desde la experiencia del aula, que son los docentes los que las realizan con mayor frecuencia. Puede decirse que por necesidad, ya que es **la** manera de transmitir conocimiento a sus alumnos. Si fuera entonces la única manera: ¿por qué plantearlo como un problema?.

▣ Colomer y Camps (1991) citan estudios según los cuales los profesores tienden a hablar durante un 70% del tiempo, en las clases más tradicionales, y que a menudo estos parlamentos sirven para explicar los escritos del libro de texto. *De esta manera*, "los alumnos dedican mucho tiempo a escuchar en la escuela, estas exposiciones magistrales. Se revela aquí la gran paradoja que representa la comprensión oral en la escuela. Es una de las habilidades que los alumnos practican más a menudo, es uno de los procedimientos instrumentales más relevantes para conseguir otros aprendizajes, pero no se trabaja de forma específica y decidida. Los alumnos no adelantan en Naturales o Sociales porque no saben comprender, pero en el área de Lengua no trabajan estas carencias", afirma [Cassany](http://www.discurs.org/Cassany.html).

<http://www.discurs.org/Cassany.html>

▣ **Para reflexionar:** Si el alumno escucha la exposición oral del profesor la mayor parte del tiempo, tiene una actitud pasiva: se le pide que esté en silencio y al final se le harán preguntas para comprobar la comprensión de lo escuchado. Entonces una de las facetas del problema, es que la exposición oral del profesor

Comentario [cp7]: Como investigador, ha publicado varios libros en catalán, español y portugués sobre literacidad (*Describir el escribir; La cocina de la escritura; Reparar la escritura; Construir la escritura; Tras las líneas*) y enseñanza de lenguas (*Enseñar lengua*, en coautoría; *Expresión escrita L2/ELE*). También tiene más de 60 artículos y ponencias en revistas y congresos especializados, en inglés, francés, español y catalán.

es excesiva. El alumno no tiene posibilidad de realizar las operaciones de comprensión tal como se señalaron en el esquema del capítulo anterior.

Otra voz autorizada como la de Carlos Lomas (1994:15) señala:

(...) en las aulas casi nunca se habla (...) en las aulas casi nunca se enseña que los textos tienen una textura y una contextura y que es el uso donde es posible atribuir sentido a lo que decimos cuando al decir hacemos cosas con palabras.

Quizá el síntoma más claro de estas formas de hacer en las aulas de lengua lo constituya la ausencia en los programas de enseñanza, y casi siempre en las prácticas pedagógicas, de contenidos referidos al discurso oral y de tareas de aprendizaje orientadas al fomento de la competencia oral del alumnado. El conocimiento formal del sistema de la lengua y la corrección normativa de los usos ilegítimos de los alumnos y de las alumnas, ocupan un tiempo casi absoluto en nuestras aulas, en detrimento de una enseñanza orientada a la adquisición de las estrategias discursivas, que nos permiten saber qué decir a quién y qué callar, cuándo y cómo decirlo, cómo otorgar coherencia o textura a los textos que construimos y adecuarlos contextualmente a las diversas situaciones comunicativas en las que intervenimos en nuestra vida cotidiana.

De ahí que el cambio en la educación lingüística de la infancia, la adolescencia y la juventud deba comenzar por ponernos de acuerdo en algo tan evidente como que nada es más ajeno a la clase de lengua que el silencio: el habla de las personas debe entrar en las aulas de forma que sea posible (...) recuperar la palabra en la clase de lengua. (...) **Hablar en clase:** por paradójico que parezca. He ahí el reto innovador que nos aguarda.

Comentario [cp8]: Carlos Lomas García (Gijón, España, 1956) es doctor en Filología Hispánica, catedrático de educación secundaria y asesor de formación del profesorado en el Centro del Profesorado y de Recursos de Gijón (España). Director de la revista SIGNOS (1990-1997) y codirector de TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Graó.).

Un profesor argentino, afirma : **Lic. Marcelo Bianchi Bustos**¹⁴

En lo que respecta a la oralidad, debe ser trabajada en todos los niveles del sistema educativo, desde el inicial al superior. Como se sabe, ninguna sociedad accede a las escrituras sin la oralidad. A partir del siglo XVI se intensificaron los estudios sobre las relaciones entre la lengua escrita y el habla. La tradición oral – o la oralidad primaria, tal como la denomina W. Ong – ha dejado un patrimonio muy rico en mitos, leyendas, cuentos populares, etc.

Como señalan muchos investigadores, la oralidad de los niños se parece mucho a la oralidad primaria de las culturas no alfabetizadas formalmente. Trabajar y comprender los problemas de la oralidad primaria nos posibilita estudiar mejor las dificultades de la lengua escrita.

Las consideraciones vertidas anteriormente, confirman y reiteran la problemática que se está desarrollando. Desde los contenidos curriculares se trata de superarla dándole mayor importancia a la lengua oral, su reflexión y su práctica. Sin embargo, es sabido que la realidad del aula es otra.

En síntesis: se habían detectado dos facetas del problema: excesivas exposiciones orales de los docentes y prolongado tiempo de escucha en los alumnos, con una conducta pasiva. No se ejercitan estrategias ni microhabilidades implicadas en el proceso de comprensión oral.

Los Nap (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) ponen énfasis en la enseñanza de la oralidad, desde los contenidos curriculares.

☐ Para seguir reflexionando: ¿Por qué los docentes adoptan la modalidad de la clase magistral? ¿Cuáles son las imposibilidades de efectuar un cambio?

Hay respuestas muy conocidas que surgen desde la realidad del sistema educativo: “los contenidos deben cumplirse”. El tiempo no alcanza para desarrollarlos si además, hay que

Comentario [cp9]:

Comentario [cp10]: Licenciado en Enseñanza de la Lengua y la Comunic. Universidad CAECE, Argentina, 2003- Postgrado/Especialización en Investigación Educativa. Universidad Nacional del Comahue, UNCOMA, Argentina, 2005.

¹⁴ Licenciado en Enseñanza de la Lengua y la Comunic. Universidad CAECE, Argentina, 2003- Postgrado/Especialización en Investigación Educativa. Universidad Nacional del Comahue, UNCOMA, Argentina, 2005

entrenar a los alumnos para realizar exposiciones orales. Se prioriza el cumplimiento de contenidos.

La otra respuesta es que en cursos tan numerosos es imposible realizar exposiciones orales, ya que los alumnos que exponen se demoran, no estudiaron, ...no pueden hacerlo; no pueden tomar la palabra. Mientras los que deberían escuchar, no lo hacen porque se cansan, se distraen...tampoco pueden hacerlo; no pueden escuchar en forma atenta y crítica.

Se ha planteado aquí otra faceta del problema: la dicotomía contenidos /habilidades, que no es nueva, pero que se actualiza permanentemente en el aula.

Con el ánimo de buscar respuestas que nos lleven a nuevas reflexiones y posibles soluciones, conviene recordar lo expresado (con referencia a oralidad) en los documentos¹⁵ escritos por reconocidos lingüistas, convocados en abril de 1994, para el tratamiento de los contenidos que se expresarían en la Ley Federal de Educación n° 24.195, sancionada en abril de 1993 en nuestro país.

El documento de la Dra. Ofelia Kovacci (Universidad de Buenos Aires, CONICET), expresa: "Una de las primeras formas de la interacción entre los seres humanos es el intercambio oral, en la forma de ejercicio de las funciones del lenguaje (Büler, 1979): desde la expresiva de la afectividad, la apelativa de la pregunta-respuesta, del pedido y el ruego, hasta la manifestación del pensamiento conceptual complejo del adulto cultivado (p.114).

La Lic. Elvira Arnoux (Universidad de Buenos Aires, Instituto de Lingüística), refiere: "La lengua oral debe desarrollarse a todo lo largo de la escolaridad, no sólo porque permite al

¹⁵ Publicados en Viramonte de Ávalos, Magdalena, "Lengua, Ciencias, Escuela, Sociedad", Colihue, Bs. As., 1997

docente evaluar problemas de comprensión o emplear los discursos de los alumnos como base de análisis, sino también porque el aprendizaje del desempeño oral público es una necesidad de las sociedades actuales (p.186).

La Dra. Magdalena Viramonte de Ávalos (Centro de Investigaciones Lingüísticas,

Universidad Nacional de Córdoba), dice: "En cuanto a la lengua oral/ actividad de hablar, el documento lamenta que no se haya insistido con el mismo vigor y nitidez en lo que es comprensión y producción orales ("dos grandes áreas que determinarán los grandes grupos de contenidos") y esto porque la tradición histórico-cultural de Occidente ha privilegiado la lengua escrita sobre la oral. La lengua hablada tiene características peculiares respecto a la escrita y por ello, la educación lingüo-oral debe ocupar un lugar distinto y bien caracterizado en el currículo de lengua materna y, a su vez, con una evidente distribución en dos grandes etapas: la de la adquisición y primeros desarrollos de la oralidad hasta los 10/12 años y la de la adolescencia (p.297)".

Las corrientes de la lingüística del último cuarto de siglo han abierto caminos decisivos en lo concerniente al llamado "discurso" y "texto". Los aportes de la lingüística textual en el dominio de la educación lingüística pueden agruparse en cuatro instancias al momento de operar: aspectos de la superficie textual, tipos textuales, dimensiones pragmáticas del texto y el "sentido" del texto.

Estos documentos y su volcado en forma de contenidos, fueron estudiados por un experto internacional contratado como consultor por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación para tal fin. En el área lengua, fue el Dr. Humberto López Morales (Universidad de Puerto Rico, Río Piedras; Asociación de Academias de la

Comentario [cp11]: Doctora en lingüística, especializada en la Universidad de Lovaina, Bélgica. Directora del Centro de Investigaciones Lingüísticas (U.N.C.).

Comentario [cp12]:

Comentario [cp13]:

Comentario [cp14]:

Lengua Española, Madrid). El análisis crítico de los documentos de base incluyó el análisis de los contenidos que dieron impulso a la reforma, la corrección de los borradores elaborados como nueva propuesta y finalmente la confrontación de los anteriores y los nuevos. Que se detallan a continuación:

Nueva versión (la que aparece en el documento). (Interacción verbal)1-La conversación espontánea: turnos de intercambio. 2- Fórmulas sociales de intercambios cotidianos: demandas, formas de tratamiento según la edad de los interlocutores y el grado de conocimientos y confianza.3- Apertura y cierre de diálogos coloquiales. Conversación en presencia y mediatizada (telefónica). 4- Instrucción y consigna oral. 5- Pregunta/ respuesta (pregunta cerrada y abierta).

6- Juegos con material sonoro (trabalenguas, etc.). Sustitución de paradigmas vocálicos y consonánticos, sustitución de pausas. 7-Dramatización (situaciones cotidianas).

(Escuchar) 8-La escucha en presencia de los interlocutores/ mediatizada (contenido semántico básico del texto, intencionalidad explícita).

(Hablar) 9- Narración y renarración (hecho o situación real o imaginada, cuento). 10- Exposición breve con soporte gráfico. 11- Descripción según parámetros establecidos (dimensión, ubicación de objetos, lugares, personas). 12- Argumentación (acuerdo y desacuerdo en la comunicación interpersonal). 13- Vocabulario de uso, coloquial y disciplinar. Repertorio y relaciones semánticas.

Sugerencias del Dr. López Moralez:

"Se observará que todo el material de esta "grilla" se ha reordenado de acuerdo a criterios comunicativos (emisor /receptor) y dentro de ellos, según el grado creciente de dificultad

que implican estos contenidos conceptuales. Debe advertirse que el hecho de que algunos de estos contenidos parezcan más procedimentales que conceptuales obedece al hecho apuntado con anterioridad, de aquí que se habla de desarrollo de destrezas o habilidades comunicativas y de la transmisión de unidades de información (p.8).

Volviendo a la dicotomía planteada entre contenidos/ habilidades , al parecer perdida en tanto camino recorrido, puede decirse que es ahora cuando se está en presencia de una respuesta verdadera y real, cuando la Dra. Viramonte de Ávalos dice:

“Los contenidos propuestos en 1994 para el área lengua implican una nueva visión del hecho lingüístico, una nueva cosmovisión del hombre y su lenguaje.

Por eso, no es “lo mismo pero de otra manera” sino otro paradigma científico y cultural que compromete al docente en la búsqueda de innovadores caminos pedagógico-didácticos. De nada valdría hoy poner vino nuevo en odres viejos: ellos se fisurarían de inmediato. El texto, el contexto, el hablante, las intenciones, el uso, las circunstancias, la facultad del lenguaje, la biología lingüística, etc., hacen necesaria la incorporación de miradas desde otras ciencias y así la denominación “Lingüística” se amplía a “Ciencias del lenguaje” para dar cabida a espacios **interdisciplinarios** como la psicolingüística, la sociolingüística, la neurolingüística, la pragmática, y, por este camino, la Lingüística Aplicada, amplio campo combinado con las áreas pedagógicas”.

▣ **A manera de síntesis y reflexión final:** prestigiosos lingüistas de otras latitudes, hacen pensar que la oralidad es “maltratada” en la clase de lengua. Y como integrante de la familia, no hay dudas de que la exposición oral en la escuela media

es una problemática de actualidad. Sin embargo, los documentos que inspiraron la reforma, revelan claras intenciones de profundos cambios.

▣ Los contenidos esbozados por la Ley Federal de Educación, parecen no haber sido interpretados en su verdadero espíritu. Por diversos motivos, algunos de los cuales fueron expuestos. Sin embargo, ellos guardan valiosos instrumentos que aún aguardan ser pedagógicos, cuando sean llevados a las aulas.

▣ Se cierra este capítulo con una nueva pregunta: ¿Se realizaron propuestas para superar la problemática planteada?

En el siguiente capítulo se darán algunas respuestas.

Capítulo 3

Hacia una pedagogía de la comunicación oral

El objetivo de este capítulo es abordar las posibilidades de mejorar la enseñanza, incluyendo a nivel institucional, el Proyecto de Educación Lingüística Integral y las Tecnologías de la información y la comunicación (Tic).

3.1. Proyecto de Educación Lingüística Integral

Con la visión de la Lingüística aplicada, disciplina mediadora entre el desarrollo teórico de las ciencias del lenguaje y la práctica de la enseñanza de la lengua, la Dra.

Magdalena Viramonte de Ávalos propone un proyecto que eduque al alumno tanto cognitiva como socialmente. Para eso, abarca todas las asignaturas del plan de

estudios que fuere, ya que todas ellas están mediadas por el lenguaje. Y dice: "no olvidar que cuando el alumno escucha las explicaciones, estudia los temas, los expone oralmente, hace la prueba escrita, toma notas, formula preguntas, opina, discute, comenta...está procesando lingüísticamente sus conocimientos y está poniendo en práctica capacidades lingüísticas precisas". Ellas tienen que ver con las cuatro actividades lingüísticas del hombre que son sumamente complejas y deben guiarse paso a paso; de manera muy sintética pueden enunciarse de la siguiente manera:

Hablar, Escuchar, Leer, Escribir.

Todo esto debe ser trabajado y practicado sobre textos y actividades de cada una de las asignaturas del currículum. Es decir que se trata de un proyecto integrador que para el alumno significará comprender que el lenguaje es el eje de la aprehensión y de la manifestación de sus conocimientos.

En el capítulo anterior se planteó la problemática por parte de los docentes, de no contar con el tiempo suficiente para desarrollar los contenidos y al mismo tiempo entrenar al alumno en la adquisición de habilidades.

El proyecto prevé que no pueden abordarse todos los contenidos al mismo tiempo.

Destacando que es necesario elegir áreas y trabajarlas en profundidad y tanto como sea necesario, teniendo en cuenta las posibilidades biopsicológicas de los alumnos. Por este motivo, se hace necesaria una prudente actitud de selección frente a los contenidos del área lengua y de sensata graduación a la hora de programar. Proponiendo la semestralización es decir (*semestralización*), la profundización de un área por semestre, para dedicar ciclos completos en torno al desarrollo de destrezas y sus correspondientes estrategias dentro de la competencia lingüística del alumno.

Las actividades así programadas y pensadas para la adquisición y el desarrollo tanto de la lengua oral como de las otras habilidades, deberán implementarse desde el cambio, según el "esquema nuevo" (así se lo denomina en el proyecto).

La confrontación con el anterior ("esquema clásico"), lo aclara.

ESQUEMA CLÁSICO	ESQUEMA NUEVO
Anuncio del tema.	Presentación de una práctica (por ej. entrega de un texto y solicitar que se marquen todos los elementos que estén uniendo párrafos).
Dictado de notas sobre el tema visto desde la teoría (por ej. cohesión y coherencia: se definen conceptos, se ejemplifican, se incluyen clasificaciones y enumeraciones).	Se solicita al alumno que describa la actividad que realizó y que, con sus palabras, explique qué son y para qué sirven los elementos que encadenan los párrafos.
Se hacen trabajos prácticos de reconocimiento.	El docente va completando el documento que va emergiendo de lo expresado por los alumnos.

<i>Se indica al alumno que estudie.</i>	<i>Se encarga como tarea que se indague en distintos tipos de textos sobre estos elementos (un grupo revisará el diario, otro revistas, otro una novela, etc.</i>
<i>Se solicita al alumno una devolución teórico-práctica.</i>	<i>Como tarea en el aula, se toma alguno de los textos que el alumno tenga que estudiar para las otras asignaturas y se revisa el papel que juegan los encadenadores de párrafos, se pregunta qué pasaría si ellos no estuvieran, qué importancia tienen para comprender el contenido, etc.</i>
	<i>Se realiza un taller de confección de un texto a partir de no menos de tres encadenadores dados de antemano como únicos elementos y en torno a los cuales "se arma" el texto.</i>
	<i>El alumno prepara un informe detallado de lo realizado y de lo aprendido.</i>

☐ Reflexionando sobre los grandes rasgos descritos del mencionado Proyecto.

Observando las marcadas diferencias entre un esquema y otro, se puede comprender que éste **es** un instrumento cierto y aplicable, para que el alumno adquiriera la competencia comunicativa oral. Es decir que aplicándolo, **la exposición oral sería una problemática del pasado (no de actualidad).**

3.2.Tecnología educativa - Las Tecnologías transforman el entorno humano

Si entendemos que tecnología es algo neutro que se corporiza en aparatos o equipos "que sirvan para..." estamos dejando de lado que "cualquier tecnología va creando, paulatinamente, un nuevo ambiente humano". Esta "visión fuerte" de la tecnología "abarcaría todas las formas de hacer, todas las decisiones y actuaciones que impliquen

transformaciones en el entorno humano” y que, por supuesto, no se limita a la aparatología¹⁶.

Las tecnologías de la información y comunicación conllevan, “una visión del mundo” y un “sistema de valores”; transforman de formas insospechadas no sólo el mundo que nos rodea sino nuestra propia percepción sobre él y nuestra capacidad para controlarlo”. Por lo tanto, están lejos de ser meras “cosas”. Son, más bien procesos, arenas de lucha simbólica. Son tan escasamente neutras las tecnologías que, en definitiva, se convierten en “formas de hacer la educación” mediante la división de los saberes en disciplinas; el disciplinamiento de los alumnos y los docentes; el contexto de competencia que promueve. “La escuela (misma) es una tecnología de la educación”, “que ofrece márgenes de actuación (las fisuras típicas de un sistema complejo), pero está configurada de forma particular por cientos de decisiones, de muy distinta índole, tomadas a través del tiempo”¹⁷

Entre las tecnologías y la educación hay “una interacción educativa” que no está limitada a procesos racionales, sino que incluye a “los sentidos, la afectividad y el entorno social en el desarrollo de la conducta, la inteligencia y el razonamiento”. La autora española expresa que “lo que uno sabe y piensa(conocimiento) interactúa, sin duda, de una forma sustancial y significativa con lo que uno siente (emociones)”. El

¹⁶ Sancho Gil, Juana Ma., *La tecnología educativa: conceptos, aportaciones y límites*, En Ferrés, J. Y Marqués, P. *Comunicación Educativa y Nuevas Tecnologías*, Praxis, Barcelona, 1996.

¹⁷ Sancho Gil, Juana Ma., *Las tecnologías educativas como “formas de hacer” la educación*, Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Pedagogía, Tomo I, San Sebastián, España, Pág. 175,

sujeto que aprende es una unidad y desde esa unidad, contextualizada, produce sentido.

En ese sentido, Eduardo Martí, psicólogo de la educación, observa que “una utilización educativa que saque partido de las potencialidades de la informática modificará sustancialmente la manera de aprender y de enseñar”. Y advierte lo mismo que muchos autores, sólo que desde un enfoque enriquecedor que él mismo llama “constructivismo mediacional” porque combina “las principales tesis del constructivismo piagetiano” en torno al modelo de funcionamiento individual del conocimiento, con una doble tesis referente a la mediatización del conocimiento orientada tanto a “la importancia del medio simbólico”, los diferentes lenguajes utilizados, como a otras mediaciones personales(docentes y alumnos).¹⁸

3.2.2. Mediación pedagógica

“La mediación es la instancia de articulación de sentido entre la emisión y la recepción” por eso el lenguaje es mediador . Las mediaciones son importantes porque conllevan resignificaciones. Cada mediador resignifica su discurso, el mensaje y cambia, carga, disminuye, altera el sentido original¹⁹.

Se entiende por mediación pedagógica, entonces, el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo,

¹⁸ Martí, Eduardo, *Aprender con ordenadores en la escuela, Cuadernos de Educación, ICE/Horsoli, Ed. Barcelona o en Módulo I Psicología y Tecnología de la Maestría de la Universidad de Barcelona, España.*

¹⁹ Barbero, Jesús, *De los medios a las mediaciones*, Méjico, Ed.G. Gilli ,1987.

dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad.

Lo normal en el campo de la educación a sido el lenguaje, el código verbal, el medio de intercambio tradicional. Lo es todavía. Pero el lenguaje no es neutral. Bruner advierte que incluso las actitudes del profesor respecto de los contenidos enseñan tanto como el propio contenido. Por eso, afirma que "gran parte del proceso de la educación consiste en ser capaz de tomar distancia, de algún modo, de lo que uno sabe para poder reflexionar sobre el propio conocimiento".²⁰ Cuando entramos en contacto con otros lenguajes, por ejemplo los que encontramos en las tecnologías informáticas, también necesitamos tomar una cierta distancia para promover su apropiación crítica.

"El lenguaje, la imagen, la notación matemática o la escritura son medios simbólicos que presentan las informaciones de modo distinto en cada caso y que por ello inciden de modo decisivo en la manera de aprender y de construir los conocimientos" afirma Martí en la obra antes citada. Ya Vigotsky planteaba "que la posibilidad de utilizar la mediación del lenguaje modifica de modo profundo el conocimiento" e incluso "la manera de forjar nuevos conocimientos". Por tanto, "cada medio vehicula nuevas posibilidades y determina nuevas formas de conocimiento".

*Con la incorporación de las tecnologías informáticas en los procesos educativos la situación se verá beneficiada por : **interactividad:** posibilidad que brindan de establecer relaciones recíprocas en las informaciones. **Dinamismo:** la posibilidad de*

²⁰ Bruner, Jerome, *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa, 1994.

presentar en toda su complejidad diferentes procesos espacio-temporales.

Multimedialidad: *la posibilidad de combinar diferentes medios simbólicos clásicos (imagen, sonido, escritura, números, etc.).* **Almacenamiento:** *la posibilidad de almacenar y organizar grandes cantidades de información.* **Transmisión:** *la posibilidad de enviar información con facilidad.*

En consecuencia, el uso de una variedad de soportes y lenguajes implica asumir desde el docente y la institución educativa, un modo alternativo de mediación pedagógica destinado a favorecer la comunicación y el acercamiento comprensivo a las ideas a través de los sentidos, de diversidad de lenguajes y de medios. En esta modalidad tienen que converger, necesariamente, un conocimiento significativo presentado sistemáticamente a través de diversos soportes tecnológicos que los vehiculicen.

Normalmente hablamos de libros, fotocopias, videos, películas, CD-Rom, navegación por Internet, audios, etc. Cada uno de estos soportes, elaborados a su vez en relación con los lenguajes que les son propios, se convierten entonces, en Mediadores Instrumentales Educativos. Considerados como una modalidad alternativa de mediación pedagógica, cuya naturaleza resulta de la convergencia de una organización didáctica, es decir, un conocimiento seleccionado por su significatividad y estructurado para su transmisión sistemática y un soporte tecnológico cuya elección y empleo se justifica por sus competencias (posibilidades y restricciones) para vehicular dicha mediación (lenguajes específicos, procesamientos de la información, naturaleza de las respuestas, que se esperan del sujeto del aprendizaje).

En 1996 la UNESCO emitió el documento "La educación encierra un tesoro", que promueve la reorientación de la educación . En él apuesta a abrir sistemáticamente las escuelas a nuevas formas de saber, a convertirlas en espacios de exploración, descubrimiento e invención, a promover la participación de la comunidad en la educación, a aceptar "la necesidad de potenciar el tipo de alfabetización propio de la sociedad de la información", complementando la formación lingüística con el uso de "los lenguajes audiovisuales, de la informática, de los ordenadores y de los nuevos medios". A crear nuevas comunidades educativas a partir de las escuelas actuales que, usando el ciberespacio(...), a redefinir el rol de los profesorado para formar "entrenadores y tutores en los procesos de autoaprendizaje de los alumnos", a redefinir el rol del Estado en la educación, a aceptar el principio de la educación permanente e implicar a las escuelas en el mundo práctico²¹.

El panorama sintéticamente descrito, es el ambiente en el que conviven alumnos y docentes, inmersos en un ecosistema de medios y tecnologías de la información y la comunicación. Es muy importante reflexionar sobre qué lugar ocupa cada uno de los actores en medio de tal cantidad de informaciones, discursos , soportes y redes de información.

Porque los alumnos ya tienen "saberes informáticos" por el simple hecho de vivir en el ecosistema de medios y nuevas tecnologías y luego los trasladan al ámbito escolar . Es lo que Edith Litwin llama el "residuo cognitivo: lo que queda en la mente como nueva

²¹ Pérez Tornero, José Manuel, *Comunicación y educación en la sociedad de la información*, España, Píados, Cp.1,2000.

capacidad después de hacer, pensar y actuar en las sociedades contemporáneas” sería un “resto” que queda adquirido como una nueva capacidad y que constituye un desafío para la escolarización y para los docentes en cualquiera de los niveles porque se “refiere a un nivel que supera el conocimiento de determinados contenidos”²². El docente no puede ni debe obviarlos, debe incorporarlos.

EDITH LITWIN ([EDITH LITWIN²³ - http://www.litwin.com.ar](http://www.litwin.com.ar))

En una entrevista realizada por Educar, titulada “Los desafíos y los sinsentidos de las nuevas tecnologías de la educación” (“Los desafíos y los sinsentidos de las nuevas tecnologías en la educación,”) la Dra. Litwin dice:

—“La tecnología educativa tiene que ver con las propuestas de enseñanza que incorporan todos los medios a su alcance, en los contextos que tienen significación, esto es, enmarcada socio-históricamente y en relación con los fines de la enseñanza. Esta es una definición que tiene similitudes, como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza, con la didáctica (como teoría de la enseñanza), con la diferencia de que a la tecnología educativa no le preocupan los problemas de planeamiento a nivel macro, que sí le preocupan a la didáctica y, en cambio, sí le ocupan los estudios micro, esto es, en los contextos del aula. La tecnología educativa —a diferencia de la didáctica— incorpora algunas temáticas educativas que a la didáctica le fueron ajenas durante mucho tiempo.(...)”

Por qué cuesta tanto incorporar tecnología a la escuela? ¿Por qué quienes imaginan una tecnologización de la escuela lo hacen siempre desde posiciones tecnoreduccionistas y/o antipedagógicas?

—Creo que el tema de la dificultad de la instalación no responde a una sola variable. Creo que hay dificultad porque la tecnología no está incorporada en las prácticas de los docentes o en sus usos cotidianos de trabajo profesional. Tampoco se instalaron en los procesos formativos: los docentes no recibieron clases en las que las nuevas tecnologías estuvieran imbricadas en los contenidos; en todo caso se les enseñaba el valor de uso de las nuevas tecnologías. Por lo tanto, es un tema faltante de la formación profesional. Otros docentes son usuarios de las nuevas tecnologías, pero una cosa es que sean usuarios a partir de los juegos, o del uso de Internet o del correo electrónico, y otra cosa es que le den sentido a la enseñanza que incorpora el trabajo con las nuevas tecnologías y puedan entender por qué incorporarlas a la enseñanza; por ejemplo, la constitución de grupos de interés o el trabajo colaborativo con otros docentes de la misma disciplina. Las tecnologías, en esos casos, se transforman en una excelente herramienta para el proyecto de trabajo...

En el planteo, la autora sostiene que la integración de las tecnologías implica redefinir el oficio de enseñar. Otros autores también lo destacan:

²² Litwin, Edith, *La tecnología y sus desafíos en las nuevas propuestas para el aula, en Enseñanzas por innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*, Bs.As. Ateneo, 1997.

²³ Doctora en Educación- Universidad de Buenos Aires. Profesora titular de las cátedras de Tecnología Educativa, Educación a Distancia y Evaluación de proyectos, de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad, institución de la que fue vicedecana.

Comentario [cp15]: EDITH LITWIN-
<http://www.litwin.com.ar>-Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesora titular de las cátedras de Tecnología Educativa, Educación a Distancia y Evaluación de proyectos, de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad, institución de la que fue también vicedecana.

Comentario [cp16]: EDITH LITWIN-
<http://www.litwin.com.ar>-Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesora titular de las cátedras de Tecnología Educativa, Educación a Distancia y Evaluación de proyectos, de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad, institución de la que fue también vicedecana.

"No se trataría, como aparece en gran parte de la literatura al uso, de añadir un "contenido" más a la formación del profesorado, sino de introducir una nueva perspectiva que redefina en este final de siglo el viejo oficio de enseñar. La formación del profesorado no es exclusiva ni principalmente un problema técnico, sino un problema teórico y político. La utilización de las nuevas tecnologías en la educación implica enfrentarse a problemas éticos y políticos de primera magnitud. Supone repensar la profesión docente de manera que se dé solución al conjunto de problemas con que se enfrenta el profesorado. Supone, por tanto, un reto teórico y práctico incuestionable..".²⁴

Se ha hablado del docente y su formación. Cabe preguntar entonces, ¿qué se puede decir de la escuela en el contexto actual?

Dino Salinas y Ángel San Martín (Dino Salinas y Ángel San Martín), ante un viejo sistema escolar que se encuentra en un momento de cambio interno muy importante, y ante el que cabe preguntarse: ¿hacia dónde evoluciona?,

- La concepción del amplio espectro de artefactos tecnológicos como meros recursos didácticos y metodológicos para la enseñanza, contribuye sobremedida a que su implantación en los centros escolares siga creciendo rápidamente. Es lo que podemos llamar una visión reduccionista de las tecnologías que la concibe desde su mera dimensión técnica, desvinculado de una estrategia más amplia e ideológica de la que son auténtica encarnación.

- La intensificación del trabajo de los docentes así como la progresiva descualificación profesional como efecto de lo anterior, a lo que se une la creciente exigencia de ser competitivos y estar actualizados, deriva en la imposición de determinados modelos sin que se disponga de tiempo para asimilarlos, para comprenderlos y situar en las coordenadas culturales y organizativas la presencia de los artefactos de la información.

La teoría desarrollada hasta aquí, nos lleva a considerar que la exposición oral, perteneciente a la oralidad, además de abordarse desde lo oral, que es su forma de representación genuina, puede realizarse utilizando las posibilidades que brinda la Tecnología de la Información y la Comunicación, haciéndolo desde lo audiovisual o una infografía animada, por ejemplo. Quedando de esta manera, el contenido curricular mediado por la tecnología.

Necesitamos vídeos de motivación que como indico en otro lugar (Cebrián, 1991) faciliten "la emoción por el conocimiento". Los diferentes medios y recursos didácticos pueden trabajar y concurrir en los mismos contenidos, pero cada medio ofrece diferentes capacidades y experiencias singulares - en nuestro caso motivaciones y representaciones vicariales-. No es lo mismo visualizar un vídeo que nos "hable" sobre un tema, que empezar un trabajo de indagación con el recorte de una noticia del periódico. Ambos recursos igualmente válidos y ricos, provocan emociones y significados, plantean dinámicas y sugieren acciones en el alumnado muy distintas. Sin duda, el lenguaje A.V. es un instrumento muy evocador y sugerente para el mundo de los sentimientos

3.3. A manera de cierre ...síntesis , conclusiones y reflexiones finales

²⁴ Yáñez Gonzalez, J y Area Moreira, M. "El final de las certezas. La formación del profesorado ante la cultura digital" Universidad de La Laguna. Publicación Digital Pixel Bit N°10, 1998.

Después del camino recorrido, quedan como “naturalmente” remarcados algunos tópicos. Es conveniente entonces, reunirlos en lo que pretende ser el cierre de esta primera contribución, teórica por cierto, dirigida reconsiderar y repensar el tratamiento de la oralidad en la escuela media.

Se observó en primer lugar, la gran dificultad que representa para la mayoría de los alumnos de escuela media, poder realizar una exposición oral. Consecuentemente, les resulta un obstáculo muy difícil de superar y se visualizó como un situación problemática.

Surgió entonces, la siguiente pregunta “¿problemática de actualidad”? y en la búsqueda de la respuesta, fueron organizándose las páginas recorridas y que se tratarán de sintetizar y reflexionar.

Los tres capítulos fueron conformados, desde la perspectiva de los componentes que intervienen en el discurso: hablante/ productor, de un mensaje o texto dirigido a un receptor/ oyente, involucrados en la circunstancia que rodea el acto de quien habla o escucha.

Se estableció como eje vertebrador el capítulo dos, en el que se documenta convenientemente el problema, utilizando lo tratado en el capítulo uno sobre lenguaje, oralidad y exposición oral. Proyectándose sobre el capítulo tres en busca de posibles soluciones.

Se caracterizó el lenguaje como una actividad humana compleja, que asegura las funciones básicas de comunicación y representación. Siendo éstas, simultáneas y complementarias en la actividad lingüística de los hablantes. Recordando también, que el sistema de la lengua se actualiza siempre en el discurso y que, por lo tanto, todas sus partes se encuentran influidas por la función comunicativa.

Se trató seguidamente de la oralidad, como una de las modalidades de realización del lenguaje, confrontándola con la escritura. Diferenciando seguidamente la oralidad coloquial (conversación) de la formal (exposición oral).

Se caracterizó la exposición oral relacionando su planificación, con todo lo atinente al texto: estructura, coherencia y cohesión, tipologías y las marcas de interacción: elementos proxémicos, cinésicos y paraverbales como la voz y la vocalización.

Llegado a este punto, se advirtió la necesidad de conocer todo lo que involucra el acto de escuchar y comprender lo que se escucha. Daniel Cassany parte de una pregunta básica: ¿Qué es escuchar?, a lo que responde que “escuchar es comprender el mensaje, y para hacerlo debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente”. A partir de esta premisa, se enumeran las microhabilidades implicadas en el proceso de comprensión oral, que se plasman en un esquema tomado como modelo de esta actividad.

La comprensión oral requiere la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa oral. En relación a esto, se planteó la siguiente pregunta: en la escuela media, el alumno ¿adquiere y desarrolla la competencia comunicativa oral?

A propósito de dicha pregunta, se estableció una relación entre la exposición oral realizada en el aula y la posibilidad de aprender a realizarla por parte del alumno, mediadas por el tiempo disponible y la ejercitación orientada a tal efecto. Observándose claramente que en la práctica, **los docentes se exceden en el tiempo de sus exposiciones orales y los alumnos pasan mucho tiempo escuchando en una actitud pasiva. Esta inactividad cognitiva, les impide adquirir las estrategias y ejercitar las microhabilidades requeridas por el proceso de comprensión.** Para confirmar la observación, se tomó el aporte de los expertos (Cassany, Lomas).

Concluyendo además, que los alumnos no realizan una ejercitación orientada a la producción y comprensión de textos orales en general.

Para afianzar aún más la evidencia de la problemática, se revisaron los documentos escritos para la reforma de la Ley Federal de Educación, sancionada en abril de 1993. Se recorren los conceptos vertidos por las autoras (Dra. Ofelia Kovacci , Lic. Elvira Arnoux, Dra. Magdalena Viramonte de Ávalos), en relación con la oralidad y su tratamiento en la enseñanza. Se incluye la nueva versión de los contenidos una vez hecha la revisión crítica del Dr. Humberto López Morales, consultor por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación convocado para tal fin.

¿Se realizaron propuestas para superar la problemática planteada?

El tercer capítulo tiene el propósito de abordar las posibilidades de mejorar la enseñanza, incluyendo a nivel institucional, el Proyecto de Educación Lingüística Integral y las Tecnologías de la información y la comunicación (Tic). Exponiéndose varias conjeturas al respecto en función de los cambios sociales, tecnológicos y las nuevas necesidades docentes.

A través de la lectura de los autores seleccionados para abordar esta temática, se pone énfasis en que ***las instituciones escolares no están preparadas para incorporar las nuevas tecnologías como herramientas para el desarrollo del conocimiento y no sólo para la presentación de la información.***

Se insiste de igual manera, en que las instituciones escolares no tienen las mismas posibilidades de acceder a las nuevas tecnologías, y los docentes carecen de la formación necesaria para utilizarlas.

Y una reflexión final: habría que pensar una forma de encuentro o síntesis entre las dos posibilidades arriba mencionadas: El Proyecto de Educación Lingüística mediado por las nuevas tecnologías, para que los alumnos/ as adquieran la competencia comunicativa oral.

Por otro lado, para que las falencias no lleguen a las aulas, es necesario evitarlas antes. Se debería lograr que las instituciones de formación docente, capaciten a los futuros educadores, para la utilización de las nuevas tecnologías en la construcción del conocimiento del lenguaje y de la oralidad en particular.

Por último, otra acción multiplicadora, sería llegar a las escuelas con la propuesta del Proyecto de Educación Lingüística mediado por las nuevas tecnologías, para capacitar a los docentes en ejercicio, desde un espacio institucional.

Capítulo 4

Para realizar la lectura como “hipertexto”

Conociendo autores y aportes realizados... A MANERA DE GLOSARIO

Noam Chomsky http://es.wikipedia.org/wiki/Noam_Chomsky

Avram Noam Chomsky (nacido el 7 de diciembre de 1928 en Filadelfia, Estados Unidos) es profesor emérito de Lingüística en el MIT y una de las figuras más destacadas de la lingüística del siglo XX. Creó la gramática generativa, disciplina que situó la sintaxis en el centro de la investigación lingüística y con la que cambió por completo la perspectiva, los programas y métodos de investigación en el estudio del lenguaje, actividad que elevó definitivamente a la categoría de ciencia moderna. Su lingüística es una teoría de la adquisición individual del lenguaje y una explicación de las estructuras y principios más profundos del lenguaje. Postuló el innatismo y la autonomía de la gramática (sobre los otros sistemas cognitivos), así como la existencia de un «órgano del lenguaje» y de una gramática universal. Se opuso con dureza al empirismo filosófico y científico y al funcionalismo, en favor del racionalismo cartesiano. Todas estas ideas chocaban frontalmente con las sostenidas tradicionalmente por las ciencias humanas, lo que concitó adhesiones y críticas apasionadas, que le embarcaron en numerosas controversias, sin parangón en la historia científica de los últimos tiempos, lo que le ha acabado convirtiendo en uno de los autores más citados y también más respetados.

También es fundamental su contribución al establecimiento del ámbito de las ciencias cognitivas a partir de su, para algunos, crítica demoledora del conductismo de Skinner y de las gramáticas de estados finitos, que puso en tela de juicio el método basado en el comportamiento del estudio de la mente y el lenguaje que dominaba en los años cincuenta. Su enfoque naturalista en el estudio del lenguaje también ha influenciado la filosofía del lenguaje y de la mente (ver a Harman y a Fodor). También se le considera creador de la jerarquía de Chomsky, una clasificación de lenguajes formales de gran importancia en teoría de la computación.

Paradójicamente, pese a su enorme contribución a la ciencia del siglo XX, fuera del ámbito académico es mucho más conocido por su activismo político y sus duras críticas a la política exterior de EE.UU. y de otros países, como el Estado de Israel. Chomsky, que desvincula completamente su actividad científica de su activismo político, se describe a sí mismo como socialista libertario y simpatizante del anarcosindicalismo (es miembro del sindicato IWW). Es considerado una figura muy influyente de la izquierda radical estadounidense, especialmente en Europa, donde sus conferencias, artículos y ensayos políticos se reimprimen constantemente.

Martin Heidegger-Biografía del pensador

<http://www.luenticus.org/articulos/02A027/heidegger.html>

Nació en Alemania en 1889. Cuando era estudiante secundario en Constanza, el párroco le regaló la obra de Brentano *Sobre los diversos sentidos del ente en Aristóteles*, hecho que el propio Heidegger consideraba como el punto de partida de su camino filosófico. A los veinte años ingresó en el seminario de los jesuitas en Friburgo, pero a las dos semanas el maestro de novicios le pidió que abandonara la congregación, según parece porque su salud era endeble. Ingresó entonces al seminario diocesano de la misma ciudad y estudió Teología en la universidad. Allí cursó los dos primeros años hasta que, en 1911, dejó la Teología por la Filosofía. Durante la Primera Guerra se ofreció como voluntario, pero, por problemas de salud, en vez de enviarlo al frente lo asignaron a la censura de la correspondencia. Entre 1919 y 1923 fue asistente de Husserl en la Universidad de Friburgo, con quien se inició en el método fenomenológico, que luego haría suyo.

Desde un principio su tarea docente llamó la atención y su fama se extendió por toda Alemania. Lo que atraía era su afán por replantear todo desde el comienzo. En su esquema cobraban vida los autores antiguos, desgastados y repetidos mecánicamente en la cotidianeidad de las aulas. En 1927 publicó su obra más famosa, *Ser y Tiempo*, la cual desde un comienzo causó sensación. Al retirarse de la Cátedra de Filosofía de la Universidad de Friburgo, por lo avanzado de su edad, Husserl recomendó a Heidegger para el cargo y éste asumió así la titularidad.

[Pierre Levy](#) nació en Tunes el 2 de Julio de 1956. Su formación originaria es en el campo de la **historia**, continuada más tarde en el de la historia de la ciencia. Su perfil investigador emerge siguiendo cursos con el genial **Michel Serres** en la Sorbona. Defendió una tesis de sociología *Acerca de la idea de libertad en la Antigüedad* con **Cornelius Castoriadis** en l'Ecole de Haute Etudes en Sciences Sociales (1983). Mientras estudio informática por su cuenta

Desde el principio de su aprendizaje estuvo convencido de la importancia de las técnicas de comunicación y de los sistemas de signos en la evolución cultural. En ese sentido fue uno de los primeros investigadores a nivel mundial (con equivalentes en USA como **Seymour Papert** o **Sherry Turkle**) en intentar pensar la revolución digital en los planos filosófico, estético, educativo y antropológico.

En 1984/1985 trabajó en el **Centre de Recherches en Epistemologie y Autonomie** (CREA) de l'Ecole Polytechnique (junto a **Jean-Pierre Dupuy, Daniel Andler e Isabelle Stengers**) temas tales como el nacimiento de la cibernética y la inteligencia artificial (publicados en sendos cuadernos CREA). Cuando visité a Dupuy en Mayo de 1984 en el 1 de la rue Descartes, Levy todavía no había llegado a ese centro y me perdí entonces de conocerlo por unos pocos meses.

Participo con el colectivo que trabajó con **Michel Serres**, en la redacción del extraordinario volumen *Éléments d'histoire des sciences* (1989) (Traducido al castellano por Catedra) en el cual firmo la nota sobre la invención de la computadora.

Los primeros libros

Su primer libro fue *La machine Univers* (1987) que estaba dedicado a las implicancias culturales de la informatización y sus raíces en la historia de Occidente

Estuvo enseñando en Québec -donde vive actualmente enseñando en l'Université du Québec ó Trois-Rivières, Département loisir et communication sociale- entre 1987 y 1989, como profesor invitado del [departamento de comunicaciones de la Universidad de Québec en Montreal](#). Allí mejoró sus conocimientos en ciencias cognitivas y accedió por primera vez a los tesoros en desarrollo del hipertexto y de los multimedia interactivos.

Como ingeniero cognitivo desarrolla sus primeros sistemas expertos. Precisamente su segunda obra *Las tecnologías de la inteligencia* se generó a partir de su estancia en el continente norteamericano.

Con el tinte filosófico que caracteriza a los franceses trató de darle consistencia epistemológica al concepto de hipertexto y dio los primeros pasos sumamente cercanos al programa que por la misma época **Regis Debray** denominaría **mediología**.

Una vez vuelto a Europa desarrolló gracias a la inspiración de su amigo ginebrino **Xavier Comtesse**, una forma de escritura icónica e interactiva sobre la pantalla de las computadoras. Imaginando una escritura con soportes dinámicos (en vez de la fijeza del papel) Levy diseñó una escritura que en vez de ser una transcripción del sonido, como el alfabeto, pudiera retratar a los modelos mentales.

Precisamente su próximo libro, *La ideografía dinámica* trata de fundamentar teóricamente ese sistema de signos, capaz de dar cuenta tanto de las simulaciones gráficas interactivas en la investigación científica, así como en los videojuegos.

Fue profesor de tecnologías educativas y de ciencias cognitivas en **Nanterre** (1989/1991) y formó parte del comité de redacción de la celebre revista *Esprit*.

Junto a **Richard Collin** ayudó a crear cerca de Ginebra el Centro Europeo **Neurope Lab** -que vivió entre 1991 y 1995-, dedicado a la investigación aplicada en redes de conocimiento y economía del saber.

A principios de los 90 se hizo amigo de **Félix Guattari** (muerto en 1992. Testimonio es su artículo , *Plissé fractal, ou comment les machines de Guattari peuvent nous aider a penser le transcendantal aujourd'hui*, **Chimères 21** (1994): 167-80 publicado en la antología **Critical Assessments: Deleuze and Guattari**, en Tres Volúmenes Editado por **Gary Genosko**, London: Routledge, 2000 ([se puede bajar gentileza de la web](#)).

Los fantásticos árboles del conocimiento

Desde 1990, desarrollo junto a **Michel Authier**, una serie de investigaciones sobre las nuevas formas de acceso al conocimiento hechas posibles por la revolución digital. En su conjunto apuntan a la construcción de una **cosmopedia**: es decir a una enciclopedia en forma de mundo virtual que se reorganiza y enriquece automáticamente de acuerdo a las búsquedas y a las preguntas de quienes se sumergen en su seno.

En forma pionera participo con Michel Authier en la propuesta de la **Mission Serres** sobre la enseñanza a distancia, propuesta por la entonces primer ministra francesa **Edith Cresson** (1991/1993). Contribuyo a la invención de un programa específico para la cosmopedia, los sistemas de los [árboles de conocimiento](#).

Se trató de un sistema abierto de comunicación entre personas, formadores y empleadores, con el objetivo de reconocer la diversidad de competencias de las personas, de regular sus aprendizajes y formación, y de hacer visible, a través de una cartografía dinámica el *espacio del saber* de los grupos humanos (escuelas, empresas, pools de empleos) sin por ello poner bajo amenaza la privacidad de las personas. El proyecto ha sido descrito en sumo detalle en el libro conjunto de Levy y Authier con el mismo nombre.

También con Michel Authier fundo en 1992 la sociedad **Trivium**, que desarrolló y comercializa el software y el método de los arboles del conocimiento. Aunque casi nadie lo sepa sus ideas se difundieron en muchas empresas e instituciones, pero Levy dejó completamente el tema y la empresa Trivium SA en 1996.

Publicó asimismo *De la programación considerada como una de las bellas-artes* (1992) en donde analizo en cuatro casos concretos los actos cognitivos y sociales puestos en acción por los programadores, revelando porque la informática es una disciplina bastante menos "fría" de lo que siempre se cree

Fue Profesor del innovador **departamento de Hypermédia** de l'Université Paris-8 St Denis (desde 1993 y hasta recientemente) -Universidad que heredo el espíritu pionero y la numeracion de la mítica Vincennes.

En Paris-8 St Denis se cursan actualmente las carreras de: Maîtrise des Sciences et Techniques *Hyperdocuments multimédias*; DESS *Réalisation Multimédia et "dition "lectronique*; DEA *Enjeux sociaux et technologies de la communication* option "Création et communication multimédias".

La Maestría dura 2 años, supone 1500 horas de cursos y dos meses de estancia en una empresa y tiene un programa con materias realmente sugerentes y atractivas que incluye entre otras: Epistémologie de l'informatique et du multimédia; Les enjeux culturels des nouveaux médias; Technologie numérique et mutation culturelle; Fiction interactive; Approche hypertextuelle du texte littéraire ; Hypertexte et anthropologie; Documentation, cognition, connexionisme; Méthodologie dans la réalisation de produits multimédia (ver el [listado completo](#)).

Se intereso activamente en el uso estético de las redes y de los dispositivos numéricos ; participo del Consejo Artístico del **Centro Pompidou** , y fue miembro durante tres años de la revista virtual del Centro (ver una [semblanza del centro](#)),

Publico en 1994 su trabajo *L'intelligence collective*, en donde ya se perfila su **tecnoutopismo**, que cree valido oponer a la tecnomiopia y al tecnofatalismo, no menos que al tecnofuturismo blabeta de los Gates y los neocorporativistas.

En fecha tan pionera como 1995 analizo en su obra *Qu'Est-ce que le virtual?* la mutación contemporánea del cuerpo, de la cultura y de la economía. Justamente a contrapelo de posiciones como las de **Giovanni Sartori, Paolo Virilio y Dominique Wolton** -a las que el agruparía como castastrofistas- en esta obra y en las que le seguirian, Levy plantea la **virtualizacion** que estamos viviendo a fines del siglo XX como un **perfeccionamiento de la hominizacion**.

En 1997 publico *Cyberculture, Rapport au conseil de l'Europe*, que pretende ser una manifiesto humanista de la nueva cultura emergente. Esa obra se vería continuada por las dos que obtuvimos recientemente en Paris. A saber *World Philosophie. Le marché, le cyberspace, la conscience*. Odile Jacob, 2000 y *Cyberdemocratie*. Odile Jacob, 2001.

En ambas su autor quiere elaborar un **sistema filosófico de la inmanencia**, intrínsecamente hipertextual, iconico e interactivo, una especie de I Ching del siglo XXI, ¿que debería ser consultado de

manera interactiva en la Web, podría servir de orientación para las investigaciones en filosofía y ciencias humanas y servir de soporte a la investigación-acción en el dominio de la educación.

<http://espacio.bvsalud.org/boletim.php?newsletter=20060721&newsLang=es&newsName=Newsletter%20BVS%20053%2021/julio/2006&articleId=07141617200607>

<http://www.ilhn.com/filosofitis/ensayitis/archives/000588.php>
<http://www.ilhn.com/datos/archives/003402.php>

Régis Debray

(Francia, 1940)



Pensador, filósofo y escritor francés. Nació en París y estudió en la Escuela Normal Superior, donde se doctoró e impartió clases de filosofía. Profundamente influido por el marxismo de Louis Althusser, viajó a Cuba en 1960, tras el triunfo de la Revolución Cubana, y conoció a Fidel Castro y Ernesto Che Guevara. Siguió a este último a Bolivia, participando en el movimiento guerrillero que pretendía poner fin al régimen de René Barrientos, como primer paso para extender la revolución por toda América Latina. Detenido y encarcelado en abril de 1967 por el Ejército boliviano, fue condenado en noviembre, un mes después de la muerte de Che Guevara, a 30 años de prisión. Sólo cumplió dos de ellos, ya que resultó amnistiado tras la caída de Barrientos y la llegada de Juan José Torres a la presidencia de la República boliviana. En sus primeras obras (**Revolución en la revolución**, 1967; **Crítica de las armas**, 1974; **La política del Che**, 1974) defendió la tesis según la cual los grupos guerrilleros, en los que habían de integrarse las clases campesinas, debían constituir las fuerzas revolucionarias. Éstas harían triunfar la revolución socialista que pondría fin al imperialismo en el Tercer Mundo. Su pensamiento, cuyo principal punto era la vía guerrillera hacia el socialismo, se convirtió en referente obligado de los militantes marxistas latinoamericanos y de los intelectuales de izquierda. Tras la muerte de Salvador Allende durante el golpe de Estado perpetrado en Chile en 1973, Debray, que había conocido al presidente chileno tras entrevistarle en 1971, reflexionó sobre los límites de la teoría revolucionaria y centró su pensamiento en la filosofía política (**Crítica de la razón política**, 1981) y en trabajos teóricos sobre el papel de los medios de comunicación (**El poder intelectual en Francia**, 1979). También publicó dos novelas: **El indeseable** (1975) y **La neige brûle** (1977, premio Femina). El acercamiento de su ideología a posiciones políticas más moderadas culminó con su ingreso en el Partido Socialista francés. En 1981, tras la elección de François Mitterrand como presidente de la República francesa, Debray se convirtió en asesor de la presidencia para temas de política exterior relacionados con el Tercer Mundo. En 1985, fue nombrado miembro del Consejo de Estado, cargo del que dimitió al poco tiempo. Su desacuerdo ideológico con Mitterrand, tras la reelección de éste como presidente en 1988, le alejó definitivamente de la política. Centró entonces su actividad en la elaboración de una teoría general sobre la transmisión cultural y los medios de comunicación, para la cual acuñó el término *médiologie* (mediología). Sus progresos en la categorización científica de este nuevo método de análisis culminaron con la publicación de **Curso de mediología general** (1991) y **Vida y muerte de las imágenes** (1992), y **La creación**, en 1996, de la revista Cuadernos de mediología. **Les masques** (1987), **Alabados sean nuestros señores** (1996) y **Par amour de l'art** (1998) son tres relatos de carácter autobiográfico; el primero sobre su experiencia del amor; y el segundo y el tercero, sobre su herencia política e intelectual respectivamente. En **Dieu, un itinéraire** (2001) Debray se pregunta qué sabemos de Dios y analiza las condiciones en que surgió el monoteísmo y su evolución.

http://es.wikipedia.org/wiki/R%C3%A9gis_Debray
<http://www.temakel.com/textfiledebray.htm>

La tercera fase: formas de saber que estamos perdiendo, Raffaele Simone- 24.09.2004 Semblanza del autor- <http://www.ilhn.com/datos/practicos/datosgaby/archives/002361.php>

Raffaele Simone (Lecce, Italia en 1944) es profesor de Lingüística general en la [Universidad de Roma Tre](#). Es autor de numerosos estudios de lingüística teórica y descriptiva, de historia de la lingüística y de lingüística italiana y románica. En 1986 fundó la revista bimestral "Italiano e oltre",

dedicada al problema del italiano. Es miembro del consejo editorial de las revistas: "Età evolutiva" (sobre el desarrollo psicológico en la infancia), "Golem" (tecnologías informáticas para el aprendizaje), "Rivista di linguistica", "Lingua e stile", "Studi italiani di linguistica teorica e applicata".

Los intereses científicos actuales de Raffaele Simone son: la teoría de la gramática, la lingüística italiana, la historia del pensamiento lingüístico y la tipología lingüística. Simone estudia una lingüística que el llama "transicional", en la cual el lenguaje es desarrollado junto con un determinismo bio-psicológico del oyente y donde el habla fue concebida como un instrumento ergonómico de comunicación. Para esto se ha ocupado de estudiar en particular el aspecto no arbitrario del habla. Ha estudiado la historia del pensamiento lingüístico y ha elaborado una teoría de los fundamentos del lenguaje, con especial atención a la estructura del italiano y al uso del habla en la sociedad actual, en particular en el ámbito educativo y su papel en la formación y transmisión del conocimiento.

Es autor entre otros, de Fundamentos de lingüística (1993) y Diario lingüístico de una niña: ¿qué quiere decir "mai-stock"? (1992).

Reseña

Este libro nace de la inquietud del autor acerca de cómo la sociedad actual genera y transmite conocimientos y su comparación con los métodos tradicionales. Simone ha advertido un cambio importante que comenzó a gestarse hace apenas 15 o 20 años con el advenimiento de la revolución electrónica y la difusión de nuevos medios de comunicación.

No es la primera vez en la historia que se genera un cambio importante en el modo de formación de conocimientos, esto ha ocurrido al menos en dos ocasiones: La primera fase coincidió con el advenimiento de la escritura, que permitió fijar con signos las informaciones que antes debían ser registradas en la mente. La segunda fase comenzó con el invento de la imprenta, que acercó el libro a un público vasto que antes no tenía acceso a este recurso y al mismo tiempo lo consolidó como símbolo de conocimiento.

Estas fases tienen algo en común: en ellas se lee y se escribe. Así que estas operaciones vinieron realizándose comúnmente durante siglos y fueron nuestra fuente de cultura y transmisión de conocimientos. Sin embargo, en los últimos años, algo ha sucedido: hoy día, la cantidad de cosas que sabemos porque las hemos leído es mucho menos que hace treinta años: las hemos podido simplemente "ver" (en televisión, internet, cine) o bien "escuchar" en una radio. Este cambio está teniendo efectos profundos en el contenido de los conocimientos y en la forma en que están organizados. Algunos han observado que los conocimientos de la tercera fase están menos articulados y son menos sutiles, y mantienen que se ha producido una degradación cualitativa del saber, mientras que quizá sólo haya cambiado su naturaleza.

Es posible que con las nuevas modalidades de conocimiento se lleguen a activar nuevos módulos o funciones de la mente; al mismo tiempo, funciones que hemos tenido activadas durante siglos, volverán a su estado de reposo.

Visión alfabética

El autor describe este concepto como "la modalidad de la visión que permite adquirir informaciones y conocimientos a partir de una serie lineal de símbolos visuales, ordenados unos tras otros". Esta fue desarrollada a partir de la invención de la escritura y definió la inteligencia secuencial (que opera en una sucesión de estímulos) que es diferente de la simultánea, basada en las imágenes y los sonidos (en la que se presentan varios estímulos al mismo tiempo). Algunas investigaciones hacen pensar que la inteligencia secuencial es más evolucionada, ya que tiene que ser educada, entrenada y sirve de base a distintas formas de actividad mental que pueden llegar a ser muy complicadas.

En los últimos años, la enorme cantidad de estímulos visuales y auditivos que recibimos cotidianamente han hecho perder importancia a la visión alfabética y a su soporte típico: el texto. Así, renunciamos a la conquista evolutiva de la visión alfabética y la inteligencia secuencial para volver a unos medios más naturales, más primitivos, más complacientes.

El habla

Todos estaríamos de acuerdo si se afirmase que la comunicación verbal es un canal importantísimo de transmisión del saber y de los conocimientos.

Algunas ventajas de la voz como canal de comunicación son: a) La voz es flexible con relación al ambiente: podemos hablar a oscuras, a distancia, sin dirigirse a alguien en particular, etc. b) Libera la mano de cualquier compromiso y la deja disponible para realizar otras operaciones. Podemos hablar mientras hacemos otras cosas. c) Es "portátil": para producirla no tenemos necesidad más que de nuestro cuerpo. d) Es modulable por razones de expresividad.

En la tercera fase el habla ha recibido un empuje provocado por el descubrimiento de nuevos medios de comunicación. Esto se ha hecho a través del chat y los teléfonos celulares. Sin embargo, por el momento, se trata de un lenguaje genérico, banal, carente de profundidad.

La sociedad del conocimiento

Los conocimientos de los que podemos hacer uso en la tercera fase han aumentado enormemente, así como los conocimientos previos necesarios para llevar a cabo tareas rutinarias. El desarrollo tecnológico hace que una enorme cantidad de conocimientos estén disponibles pero, por su complejidad, no pueden ser alcanzados.

Homo videns

La lectura está en decadencia desde hace varios años y su principal adversario parece ser la televisión. En [1], Sartori menciona que al aumento del consumo de televisión hay que atribuir un empobrecimiento de la capacidad de entender, dado que "**la televisión produce imágenes y anula conceptos, y de este modo atrofia nuestra capacidad de abstracción y de entender**". La inteligencia simultánea, asociada al video, se caracteriza por la capacidad de tratar al mismo tiempo diferentes informaciones, sin establecer entre ellas un orden, una sucesión. La inteligencia secuencial se aplica a la lectura y escritura: dos mensajes no pueden ocupar el mismo lugar, se tiene que proceder con pasos consecutivos, uno después de otro. Algunas diferencias en estos tipos de inteligencia son:

Ritmo. En una lectura, el usuario debe seguir un ritmo lento, pero el lector fija el tiempo de lectura, para la visión, el ritmo relativamente veloz, pero el que mira está obligado a seguir el ritmo del evento visual.

Corregibilidad. Quien lee puede detenerse en cualquier momento para preguntarse qué quiere decir una palabra, para repensar una frase o para comprobar si ha entendido bien lo que ha leído. Quien mira no puede hacerlo.

Convivialidad. La lectura es poco convivial, tiene que hacerse en silencio y soledad. En cambio, la visión puede tener lugar en ambientes más conviviales: se puede ver y realizar otra actividad.

Multisensorialidad. En la visión televisiva, el canal visual es casi siempre duplicado por el auditivo, que redonda y complementa la información transmitida.

Citabilidad. Quien lee un texto puede contarle, discutir sobre él, repetirlo, etc. A diferencia de los textos, la visión se presta poco para ser citada.

Actitud proposicional y no-proposicional

La actitud proposicional es analítica, tiende a analizar las ideas y los hechos en sus componentes, es estructurada, coloca los datos en tiempo y espacio y establece referencias. Por el contrario, la actitud no-proposicional es genérica porque no descompone el contenido del pensamiento, se limita a evocarlo globalmente, es vaga desde el punto de vista referencial y rechaza la estructura de los componentes. Ambas posturas se han manifestado en tradiciones de pensamiento y se adoptan en situaciones cotidianas.

La cultura de los jóvenes y la cultura de la escuela están en conflicto. La escuela trabaja para inculcar el espíritu crítico, para dar palabras al mundo interior y a la experiencia. La cultura de los jóvenes excluye o limita el lugar de lo proposicional, y quizá nunca haya existido una época en la cual la relación haya estado tan desviada.

¿Estamos seguros, por ejemplo, de que el espíritu analítico en el que se ha basado nuestra cultura durante siglos no ha traspasado el límite?" "¿Estamos seguros de que estas señales que nos llegan del mundo de los jóvenes (de sus gustos, de sus lecturas, su cultura, en muchos aspectos ya más globalizada que la economía) no son indicios de un nuevo estándar, y de que nos hace falta hoy día realizar un esfuerzo para reflexionar sobre este estándar y quizá incorporarlo a nuestras instituciones?

¿Cómo enriquece la obra y su punto de vista al enfoque técnico de ciencias de la computación?

Sin duda, en los últimos años se ha manifestado un cambio cultural al que hemos puesto poca atención. La informática ha sido en muchos sentidos, motor de esos cambios. Si se discute la influencia de los contenidos televisivos y periódicos en la conducta de las masas, cual es la colaboración a este punto de la cantidad, calidad y variedad de contenidos que circulan en Internet?, si la cantidad de libros que se imprimen ha disminuido a partir de la difusión de la radio y la televisión, en qué medida la navegación en el WWW ha contribuido a este fenómeno y aun más, cual será su influencia en el futuro, cuando las tendencias de incremento de acceso son exponenciales?

La definición que el autor realiza sobre la evolución natural del habla enriquece los términos habitualmente empleados en el ambiente computacional, y nos da un argumento más de porqué el habla es uno de los canales más importantes de comunicación.

Encontramos un apéndice donde el autor define la estructura textual (orden del texto, continuidad y discontinuidad semántica, sorpresa, contracción del tiempo y frames) que será interesante analizar desde el punto de vista del hipertexto.

Áreas de mayor aplicabilidad en IHC

Ya que la palabra está dejando de ser el vehículo transmisor de información y conocimiento que había sido durante cientos de años, es importante considerar cómo ofrecer sustitutos de aprendizaje efectivo y analítico a través de la computadora, y no sólo utilizar los recursos informáticos para producir un aprendizaje ligero y superficial.

El hecho de estar viviendo en la "sociedad del conocimiento" provoca ciertos problemas: las herramientas de acceso al conocimiento son cada vez más complejas. El reto es facilitar las reglas, instrucciones y procedimientos para hacer la información disponible.

Es interesante analizar lo que el autor define como inteligencia secuencial y simultánea: dados los recursos de que podemos servirnos en el desarrollo de interfaces, podemos encontrar un justo medio que explote ambos tipos de aprendizaje?

DANIEL CASSANY -<http://www.discurs.org/Cassany.html>

Es profesor titular de Análisis del Discurso en la Universitat Pompeu Fabra. Es licenciado en Filología Catalana y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universitat de Barcelona.

Como investigador, ha publicado varios libros en catalán, español y portugués sobre literacidad (Describir el escribir; La cocina de la escritura; Reparar la escritura; Construir la escritura; Tras las líneas) y enseñanza de lenguas (Enseñar lengua, en coautoría; Expresión escrita L2/ELE). También tiene más de 60 artículos y ponencias en revistas y congresos especializados, en inglés, francés, español y catalán.

Ha sido profesor de posgrados, maestrías y doctorados en universidades españolas, europeas, hispanoamericanas y japonesas, y conferenciante invitado en congresos internacionales.

Ha colaborado con los ministerios de educación de los gobiernos de Andorra, Cataluña, Galicia, España, Argentina, Chile y México, en programas de promoción de la lectura y la escritura. También ha colaborado de varios modos con organizaciones como "la Caixa", BBVA, Repsolypf, Ayuntamiento de Barcelona, el Senado de Chile o la Secretaría de la Función Pública de México. En los últimos años, ha coordinado el proyecto de elaboración y experimentación del Portfolio Europeo de las Lenguas (del Consejo de Europa) para la educación secundaria española. Coordina el grupo de investigación sobre Literacidad crítica de la UPF, con fondos del MEC.

Correo: daniel.cassany@upf.edu.

Web personal: <http://www.upf.es/df/personal/danielcass/index.htm>.

Web sobre Literacidad crítica: <http://www.upf.edu/df/reerca/grups/rael/LC/index.htm>.

Web sobre Portfolio Europeo de las Lenguas: <http://wwwn.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp?id=343>

Coseriu Eugenio - http://www.euskosare.org/euskara/azalpen_biografikoak/eugenio_coseriu

Eugenio Coseriu, uno de los mayores lingüistas de nuestra época, falleció el pasado día 7 de septiembre en Tübingen (Alemania), a los 81 años. Hacía tiempo que su estado no auguraba nada bueno, y finalmente ha llegado la triste noticia, que ha sacudido los medios académicos de todo el mundo...

Coseriu nació en 1921 en Mihaileni, hoy República de Moldavia, en tierra que los soviéticos se apropiaron en 1940 y en cuya constitución el idioma es llamado "moldavo", cuando es una mera variante del rumano. Antes de ir a estudiar a Roma, el joven Coseriu había cosechado cierta fama como poeta y autor de relatos. En Italia obtuvo sendos doctorados en filosofía y en filología, y trabajó como traductor y crítico de arte. En 1951 se trasladó a Montevideo, como profesor de lingüística general, románica e indoeuropea. Allí desplegó una labor muy fructífera, con la publicación de algunas de sus más importantes obras. Después de estancias como profesor visitante en Coimbra, Bonn y Frankfurt, en 1963 obtuvo la cátedra de lingüística románica de la universidad de Tübingen, donde pasó a ser emérito en 1991.

Era un sabio que se movía como en casa entre multitud de lenguas, con una predilección especial por las románicas. Poseía un conocimiento incomparable de la lingüística histórica y de sus mayores cultivadores desde la Antigüedad. A ello unía una sólida formación filosófica, que le había dado un trato estrecho con Aristóteles, Hegel y otros gigantes. Nunca se conformó con la herencia del estructuralismo, y se convirtió probablemente en el más inteligente crítico de esa corriente. Desarrolló lo que él llamaba una "lingüística integral", y pensaba como Humboldt que la lengua es ante todo una actividad creadora.

Sus obras abarcan un impresionante abanico: semántica, sintaxis, tipología, onomástica, filología, traducción, etc. Desde aquellos primeros libros escritos en Uruguay (por desgracia traducidos muy tarde a otras lenguas), como "Sistema, norma y habla" (1952), "Determinación y entorno" (1957) o "Sincronía, diacronía e historia" (1958), ya era evidente la grandeza de un lingüista profundo y agudo. Más de cuarenta doctorados honoris causa (cifra no alcanzada por otro universitario) reflejan quizá mejor que nada el enorme eco internacional de su trabajo.

<http://web.fu-berlin.de/phin/phin28/p28t8.htm>

van Dijk Teun-www.discursos.org/PaginaPrincipal.html

Teun A. van Dijk (1943) trabajó como profesor de Estudios del Discurso en la Universidad de Ámsterdam hasta 2004. Desde 1999 es profesor visitante en la Universidad Pompeu Fabra, en Barcelona.

Posee titulaciones en Lengua Francesa y Literatura de la Free University (VU) de Ámsterdam, y en Teoría de la Literatura de la Universidad de Ámsterdam (UvA), y es Doctor en Lingüística de la Universidad de Ámsterdam. También estudió en Estrasburgo, París y Berkeley. Sus investigaciones iniciales se enfocaron al estudio lingüístico de la literatura, pero pronto se interesó por el desarrollo de "las gramáticas textuales" y la pragmática del discurso. Un poco más tarde (en parte con Walter Kintsch), se adentró en el campo de la psicología cognitiva del proceso discursivo.

Su trabajo, en la década de los 80, se centró en dos áreas principalmente, el estudio de las estructuras, la producción y la comprensión de noticias en la prensa, y en el análisis de la expresión de prejuicios étnicos en diferentes tipos de discurso (textos escolares, noticias, conversaciones, discursos parlamentarios, discursos corporativos). Todo ello, atendiendo a las relaciones entre las estructuras del discurso, las cogniciones sociales (prejuiciosas) sobre minorías étnicas y las personas del Tercer Mundo, y las maneras en las que “el racismo de élite” se reproduce en las sociedades (occidentales).

En los años 90 su trabajo se orientó al estudio, más general, del papel del poder y la ideología en el discurso y en la reproducción de las creencias socio-políticas. Sus proyectos actuales se centran en el discurso, el conocimiento y el contexto. También dirige un proyecto internacional sobre discurso y racismo en América Latina (con equipos de México, Colombia, Venezuela, Brasil, Argentina, Chile y Perú)

Sus investigaciones han sido publicadas en algo más de 30 monográficos y libros editados, así como en más de 200 artículos especializados. Ha recibido dos doctorados honoris causa y su trabajo se ha traducido a más de doce lenguas (incluidos el ruso, el árabe, el chino y el japonés). Teun van Dijk fundó la revista *TTT* (una revista de lingüística holandesa) y cuatro revistas internacionales *POETICS*, *TEXT*, *Discourse and Society*, y *Discourse Studies*, de las cuales aún edita las dos últimas. Teun A. van Dijk ha sido conferencista en diversos lugares del mundo, Europa, las Américas y otros países. Habla holandés, inglés, español, alemán, francés y portugués, y comprende (a la vez que habla un poco) italiano, catalán, danés, sueco y noruego.

Vive en Barcelona, España, desde 1999.

Libros publicados/traducidos al español

1. *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra, 1980.
2. *La ciencia del texto*. Barcelona/Buenos Aires: Paidós, 1983.
3. *Las estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI, 1981. (7a Edición, 1991).
4. *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona, Paidós, 1990.
5. *Prensa, racismo y poder*. México: Universidad Iberoamericana, 1995.
6. *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós, 1997.
7. *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona/Buenos Aires: Gedisa, 1999.
8. (Org.). *Estudios del discurso*. 2 vols. Barcelona/Buenos Aires: Gedisa, 2000.
9. *De la poética generativa hasta el análisis crítico del discurso. Artículos seleccionados 1976-1998*. Ámsterdam: Universidad de Ámsterdam. Enero 1999.
10. (con Iván Rodrigo M.) *Análisis del discurso social y político*. Quito, Ecuador: Abya-Yala, 1999.
11. *Ideología y discurso. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel, 2003.
12. *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Gedisa, 2003.
13. *Dominación Étnica y Racismo Discursivo España y América Latina*. Barcelona: Gedisa, 2003

www.ucr.ac.cr/mostrar_noticia.php?ID=384

LA PRAGMÁTICA EN LOS DICCIONARIOS ESPAÑOLES ACTUALES

Josefina Albert Galera

Universidad Rovira i Virgili. Tarragona

http://pizarro.fll.urv.es/continguts_oldies/hispanica/profes/public/pragmati.htm

0. Introducción

La *Pragmática* tiene un carácter interdisciplinario. La filosofía, la lingüística, la sociología, la antropología y la psicología hablan de ella. Pero para los filósofos del lenguaje y para los lingüistas en general, el término **Pragmática** entra como uno de los componentes de la Semiótica, junto con la **Sintaxis** y la **Semántica**, triple clasificación que se remonta a

Peirce, hombre de una sólida formación en casi todos los campos del saber, y considerado como el mayor pensador norteamericano. El término *Semiótica*, sin embargo, lo divulgó Morris, asumiéndolo más tarde el filósofo y lógico Carnap⁽¹⁾, que, junto con él y con Bloomfield, intervino en 1939 en la redacción de la *International Encyclopedia of Unified Science*, hasta que posteriormente, Morris la volvió a formular (1962:7-40 [1946])⁽²⁾ en el ámbito de su teoría conductista de los signos⁽³⁾.

A pesar de que algunos niegan la existencia de un campo propio y coherente de la *Pragmática*⁽⁴⁾, sin embargo, autores tan destacados como Herbert E. Brekle (1972)⁽⁵⁾, János S. Petöfi (1975:89)⁽⁶⁾ o Teun A. Van Dijk (1980: 239-344 [1977]), hablan de ella como una disciplina que debe investigar las relaciones que se establecen entre las expresiones de lengua y sus condiciones de uso para producir *actos de habla*. Por su parte, Eugenio Coseriu, en un artículo publicado en el número VII (1955-56: 29-54) de *Romanistisches Jahrbuch* se refería a la necesidad de inaugurar una nueva teoría que contemplara la lengua como actividad, es decir, reivindicando así una "Lingüística del hablar"⁽⁷⁾.

Si, en efecto, muchos lingüistas hablan de la *Pragmática Lingüística* como un intento de encontrar el sentido de la conducta lingüística, habrá que preguntarse sobre el funcionamiento del lenguaje como medio de comunicación entre los humanos, en cuyo uso todo nuestro cuerpo y toda nuestra mente están implicados. Somos lo que hablamos y nos hablan y lo que nos hablamos a nosotros mismos (Lyons, 1980: 63-66 [1976]). En ese encuentro entre el ser humano y el significado a través del lenguaje⁽⁸⁾, también la Pragmática tiene como objeto de análisis nuestra manera *intencional* de producir significado, en el que el *entender* va más allá que el propio significado de las palabras.

De todo ello se colige que la *Pragmática*, actualmente ya establecida y reconocida como una disciplina crecientemente empírica, incluye en sus análisis los factores sociales, psicológicos, culturales, literarios, que determinan la estructura de la comunicación verbal y sus consecuencias.

1. El acto del lenguaje: componentes

La primera operación metodológica que, en un estudio científico del lenguaje como instrumento eficaz de comunicación, debe realizarse es la de aislar cada uno de los componentes de la comunicación e investigar el grado de aportación real al mensaje lingüístico eficaz.

La comunicación mediante signos lingüísticos tiene lugar en una interacción social. A través de la lengua, no sólo se transmiten contenidos, sino que con ella se promete, se ruega, se amenaza, se aconseja, se denuncia, se absuelve. También con ella se dan explicaciones. Es una actividad que se enmarca en la denominada *Teoría de los Actos de Habla*, que investiga todo lo relacionado con la lengua, considerada ésta como una actividad humana, como una realidad que nos empuja hacia fuera de sus límites⁽⁹⁾.

Los actos de habla pueden "tener éxito" o "fracasar", y esto tiene que ver exactamente con la pragmática, porque ella, ya lo hemos dicho, estudia las condiciones en que se producen los actos de habla para tener éxito. Términos como *hacer*, *procesos*, *propósito*, *intención*, *finalidad*, etc. son objeto de la *Teoría de los Actos de Habla*⁽¹⁰⁾, que estudia sobre todo las acciones lingüísticas de tipo *intencional*, un término fundamental en el análisis del lenguaje.

La *interacción lingüística* que se produce entre emisor y receptor resulta de una serie de actos de habla de diferentes interlocutores, ordenados, entre otras cosas, según unas reglas convencionales, respetando el **Principio de Cooperación**, lo que implica (*implicaturas*) y presupone (*presuposiciones*) toda una serie de informaciones no expresadas, pero que se generan con las inferencias pragmáticas. Entre emisor y receptor se dan toda una serie de procesos que explican cómo se comprenden, almacenan, reproducen y producen los enunciados o, mejor dicho, los textos (Van Dijk, 1983: 20-21 [1978])⁽¹¹⁾. Estos

procesos cognitivos de la elaboración de los textos nos proporcionan, a su vez, una base para el análisis de los procesos sociales⁽¹²⁾.

Es fundamental analizar también las huellas que emisor y receptor dejan en el texto. Así, por ejemplo, la presencia de un **YO** que se dirige a un **TU** puede imprimir una cierta fuerza persuasoria al mensaje, al introducirse, consciente o inconscientemente, el autor en el texto en un intento de modificar la conducta de la persona que recibe el mensaje (Keardon, 1983:30-32 [1981])⁽¹³⁾.

Todos los aspectos mencionados son objeto de la *Semántica Extensional* (Petöfi , 1978: 87-89)⁽¹⁴⁾, disciplina que se ocupa de las *relaciones referenciales* que se establecen entre la lengua y las cosas, conectadas, a su vez, con la *situación comunicativa*. Es el *contexto* o segundo de los niveles en el estudio de un texto desde la *Pragmática Lingüística* (Albert, 1995:99).

Serán, pues, elementos propios del contexto todo lo que tiene que ver con el comportamiento lingüístico. Es decir, el *Contexto* se ocupa de los actos que se derivan o que condicionan la producción y la recepción de un enunciado lingüístico, como son: el tipo de "relaciones" que mantienen emisor y receptor (autor / lector), sin duda condicionadas por la categoría social a la que cada uno de ellos pertenezca, las "actitudes" mutuas en esas relaciones y frente a las normas, obligaciones y costumbres sociales, etc., en tanto que son capaces de condicionar la interpretación de un mensaje.

En una *Teoría General del Texto*, cuyas condiciones de "expresibilidad", como acabamos de decir, son estudiadas por la Pragmática, se hace imprescindible analizar las estructuras textuales propiamente dichas, las expresiones lingüísticas concretas, sin las cuales, obviamente, no podría establecerse comunicación lingüística alguna.

Muchas disciplinas, además de la Lingüística, han aportado importantes ayudas para la descripción de las estructuras del texto. Éste, entendido como la unidad de comunicación eficaz, debe contar con una gramática que explique el sistema de reglas, en sus diferentes niveles, que son la base de la *producción* y la *comprensión* de los enunciados de una lengua natural. Corresponderá a la *Semántica* ocuparse, no sólo del nivel del significado, sino investigar además los **porqués** del sentido de ese texto, investigación que propiciará la introducción de la *Sintaxis* al tener que abordar lo que tiene que ver con la **ligazón** de las proposiciones y la **coherencia** de las frases. Así, la denominada *Semántica Intensional*, en su investigación, utiliza exclusivamente las informaciones lingüísticas, haciendo abstracción de cualquier otro elemento no lingüístico. Se trata de una representación puramente semántico-intensional o *cotexto*, en terminología de Petöfi. En este nivel se estudian las diferentes *conexiones*, lineales⁽¹⁵⁾ y globales, que producen la *coherencia* de un texto (Van Dijk (1980: 125-238 [1977])).

La comunicación textual depende también de otros elementos no lingüísticos (parámetros extralingüísticos), como son el *tiempo* y el *lugar* de la enunciación, la *tradición literaria* en el caso de textos muy concretos, y cualesquiera otros recursos extratextuales que los escritores / hablantes utilizan para conseguir un acto de expresión (o de escritura) feliz, y que se enmarcaría en la *Tradición Retórica*, por ejemplo. Dichos elementos constituyen lo que denomino el *extratexto*.

Resumiendo todo lo expuesto, hay que hablar, en el estudio y análisis del lenguaje, de tres niveles:

COTEXTO,
 CONTEXTO y
 EXTRATEXTO (Albert,
 1995:99), en cuyo
 entrecruzamiento
 (espacio relleno) se
 sitúa el acto de habla.

GUMPERZ

<http://docencia.udea.edu.co/LenguaMaterna/Documentos/UNIDAD%2013.doc>

Carlos Lomas

García (Gijón,
 España, 1956) es
 doctor en Filología
 Hispánica,

catedrático de educación secundaria y asesor de formación del profesorado en el Centro del Profesorado y de Recursos de Gijón (España). Director de la revista SIGNOS (1990-1997) y codirector de TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Graó). Como formador ha intervenido en diversos congresos, cursos y jornadas en España, Portugal, Andorra, México y Colombia. Sus ensayos e investigaciones se dirigen a indagar sobre las teorías y las prácticas de la educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria, sobre los lenguajes de los mensajes de la comunicación de masas (especialmente de la publicidad) y sus efectos en nuestras sociedades, y sobre los vínculos entre usos del lenguaje, diferencia sexual y transmisión escolar y cultural de los géneros. Ha publicado diversos ensayos de naturaleza lingüística y pedagógica y es autor, entre otros textos, de *El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria* (Octaedro, 1996), *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística* (Paidós, 1999, dos volúmenes) y *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua* (Paidós, 1993), este último en colaboración con Andrés Osoro y Amparo Tusón.

Ha coordinado (colaborando también como autor) la edición de volúmenes colectivos como *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (Paidós, 1993), *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación* (Trea, 1994), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria* (Horsori, 1996), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (Paidós, 1999), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (Paidós, 2002), *Mujer y Educación* (Graó, 2002), *La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura* (Paidós, 2002), *¿Todos los hombres son iguales?* (Paidós, 2003) y *Los chicos también lloran* (Paidós, 2004).
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=autores.VisualizaAutorIU.visualiza&autor_id=152

Viramonte de Ávalos, Magdalena: Doctora en lingüística, especializada en la Universidad de Lovaina, Bélgica. Directora del Centro de Investigaciones Investigaciones

Lingüísticas (U.N.C.), donde propuso la creación de una carrera universitaria de cuarto nivel que fuera especializada en dicha área; así nació el primer post grado universitario argentino en Lingüística, planteado como carrera independiente de las especializaciones de los planes de estudio de tercer nivel.

Ha trabajado al lado de grandes lingüistas contemporáneos como André Martinet en la Sorbona de París, (sobre cuya teoría versó la tesis doctoral) y Eugenio Coseriu en la Universidad de Tübingen, Alemania; asimismo, con el romanista Willy Bal de Lovaina (con quien comparte la autoría del Manual de introducción a la lingüística románica. Con especial atención a Iberoamérica, U:N:C:, 1989).

Las vertientes de investigación que ha favorecido son las de la lingüística teórica (general y románica) y la lingüística aplicada; especialmente en esta última, se insertan las investigaciones actuales que se refieren a la enseñanza de la lengua, en particular a los adolescentes; comprensión y producción lingüística son las áreas de su tarea.

La Dra. Ávalos fue Presidenta de la Sociedad Argentina de Lingüística y desde allí ha comprometido su accionar para incentivar la preparación de recursos humanos, la docencia-investigación, así como la búsqueda de unificación de esfuerzos en el país para lograr un nivel de excelencia de los estudios lingüísticos.

Lic. Marcelo Bianchi Bustos *Licenciado en Enseñanza de la Lengua y la Comunic. Universidad CAECE, Argentina, 2003- Postgrado/Especialización en Investigación Educativa. Universidad Nacional del Comahue, UNCOMA, Argentina, 2005.*

"Propósitos de la enseñanza de la lengua oral en los planes curriculares en Educ.ar. Espacio de innovación docente. Lengua. www.weblog.edu.ar/espacio_docente/lengua/archives/000663.php

Teniendo en cuenta los contenidos de los lineamientos curriculares de las distintas jurisdicciones, como por ejemplo los de la provincia de Buenos aires, los CBC en tanto insumo para la elaboración de las propuestas curriculares de cada una de las provincias, los usos sociales de la lengua oral y escrita en nuestra cultura, los aportes de las disciplinas lingüísticas y las contribuciones de la didáctica de la lengua podrían plantearse los siguientes propósitos para la enseñanza en el área.

Si el propósito final que se persigue es que los estudiantes se transformen en escuchas activos y críticos de los mensajes orales de circulación social y hablantes capaces de adecuar las variedades de la lengua oral a las circunstancias de comunicación, la institución educativa necesita dar oportunidades para:

1. *Participar en situaciones de intercambio oral donde resulte necesario exponer, argumentar, explicar, formular, solicitar, demandar, debatir, etc., con pares y adultos sobre los diferentes contenidos curriculares y otros temas de la vida escolar y /o extraescolar.*

2. Producir textos orales con diversos propósitos y reflexionar sobre los distintos tipos de normas y de registros según la situación comunicativa o contextos, estableciendo relaciones entre los diferentes aspectos organizativos del lenguaje oral y las circunstancias en las que se emplea.

3. Reflexionar sobre el significado sociocultural del lenguaje manifestado en costumbres, ritos, ceremonias, instituciones, opinión pública, sobre su función determinada - informar, recrear, persuadir, agradecer - y sobre su forma (gramática y vocabulario) en diversas situaciones comunicativas.

4. Observar, reflexionar y apreciar las diversas variedades lingüísticas como formas diferentes y no deficitarias del lenguaje, en los medios de comunicación, los ámbitos de trabajo y recreación, la familia, el vecindario, otras comunidades. Producir textos orales en la variedad dialectal de origen, sexo, edad y estrato social del hablante, reflexionando su adecuación a la circunstancia comunicativa, evaluando la necesidad o no de realizar modificaciones en los planos semánticos, morfosintácticos y fónicos.

5. Como señala María Victoria Reyzábal (1997: 134), otro objetivo tiene que ver con "expresarse oralmente teniendo en cuenta las características de las diferentes situaciones de comunicación y respetando las formas básicas de la lengua oral (progresiva corrección en la pronunciación, en las estructuras morfosintácticas, en las estructuras textuales, en el uso del léxico, etc)"²⁵.

Proyecto de Educación Lingüística Integral-semesterización

El proyecto prevé la profundización de un área por semestre, es decir que la semesterización que se propone, deviene de la idea de ciclos completos en torno al desarrollo de destrezas y sus correspondientes estrategias dentro de la competencia lingüística del alumno. En verdad, nada se logrará si se salta de tema en tema sin haber calado hondo en la apropiación de esas destrezas y estrategias. " Porque no se trata de una clase en la que se desarrolle el tema desde la teoría, sino de un taller de prácticas reiteradas que crecen en complejidad".

²⁵ Bianchi, Bustos, M. Propósitos de la enseñanza de la lengua oral en los planes curriculares en Educ. ar. Espacio de innovación docente. Lengua.http://weblog.educ.ar/espacio_docente/lengua/archives/000663.php

Según esa segmentación, el área privilegiada en **el tercer semestre**, sería LENGUA ORAL. **El objetivo** : conducir al alumno al dominio de la actividad de hablar a fin de lograr, al término de la escolaridad, un hablante preciso, seguro, respetuoso.

Semana 1: presentación del programa, condiciones de trabajo. Evaluación diagnóstica.

Semanas 2/3: reconocimiento del propio hablar. Estudio de grabaciones: volumen, entonación, pausas, léxico, estructuración. **Semanas 4/5:** Escucha de una narración y tarea de re-narración.

Condiciones de la re-narración: importancia en los hechos cotidianos (narración de los hechos diarios; contar un suceso/ contar lo que otros contaron). **Semanas 6/7:** Lectura de un texto científico que esté usando el alumno y su reformulación oral. Análisis de los componentes y condiciones de la reformulación.

Semanas 8/9: Comprensión oral de una exposición de clase (de otra asignatura). **Semanas 10/11:** **Exposición oral** de un tema previamente establecido para una finalidad escolar ("lección" por ejemplo). Condiciones de la exposición oral:

estructura del texto. Precisión del léxico, manejo de la voz, actitud corporal, gestualidad.

Semanas 12/13: Comentario sobre grabaciones en video de exposiciones orales de los alumnos. Conclusiones y propuestas de superación elaboradas por los alumnos.

EDITH LITWIN- <http://www.litwin.com.ar>

Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesora titular de las cátedras de Tecnología Educativa, Educación a Distancia y Evaluación de proyectos, de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad, institución de la que fue también vicedecana. Dirigió el programa UBA XXI de Educación a Distancia de la UBA y coordinó el Programa de Formación Docente del Ministerio de Educación de la nación. Es profesora invitada de diversas universidades del país y ha producido innumerables trabajos en el área de la didáctica y la tecnología educativa. Asesora pedagógica del portal EducaRed y miembro de su Consejo Asesor.

Entrevista del Mes-Exclusiva de Contexto Educativo <http://contexto-educativo.com.ar/2002/1/litwin.htm>- Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías

P: Dra. Litwin, desde su profunda experiencia en el campo, ¿cuáles son las áreas principales en las que la capacitación de los docentes argentinos en el sector primario y secundario necesita ser reforzada o desarrollada? En otras palabras, ¿en qué fallan más los educadores argentinos de esos niveles?

E.L.: En el mundo siempre se incorporaron sistemas de actualización o de especialización a la vida de los docentes en ejercicio. No es una cuestión argentina sino es inherente a quien trabaja con temáticas referidas al conocer. No se trata de capacitar a quien ya es capaz y tiene el título que así lo acredita. Pero estos sistemas son diferentes, si de especialización se trata, para los docentes de los primeros niveles de la escuela de los que refieren a los docentes de la escuela media.

Para los primeros, el gran desafío refiere a una ampliación y enriquecimiento de conocimientos universales, de los nuevos temas de la ciencia y la cultura. Ampliar el campo de horizontes. Para los docentes de la escuela media, los desafíos hoy son más didácticos. Enseñar a hacer más atractiva la enseñanza, distinguir mejores y más desafiantes modos de enseñar.

P: En el marco de la crisis, con las arcas del Estado vacías al igual que los bolsillos de los maestros, ¿cuál es el futuro de la Capacitación Docente, y qué estrategia podría permitirnos superar el momento?

E.L.: En los contextos de crisis y pensando en los sueldos paupérrimos de muchos docentes es muy difícil contemplar un sistema de actualización en tanto debiera incorporarse en el trabajo cotidiano. La única respuesta posible, en este contexto, puede darse mediante la implementación de un sistema de educación permanente. Incorporarlo a la forma y ejercicio del trabajo docente, asumiendo maneras originales y no compulsivas. La educación a distancia que incorpora propuestas comunicacionales novedosas podría ser una de las alternativas.

P: Ha dicho ud.: "La participación en las instituciones educativas, la colaboración con las maestras y maestros en actividades rutinarias y de las otras o en actividades con la comunidad, ofrecen una preparación para el oficio de mayor valor que los ensayos de laboratorio y, por otra parte, permiten entender las prácticas y el proceso formativo en torno a ellas en ambientes variados o enriquecidos, pero siempre reales". ¿Cómo se conjuga este ideal participativo de un maestro inmerso en la institución y en su comunidad que se forma continuamente, con la realidad de un sistema burocrático escolar que no da incentivos ni oportunidad para esa participación? ¿No ve ud. como injusto que se pida tanto al maestro sin crearle condiciones apropiadas para ese tipo de desarrollo?

E.L.: Esa frase refería al sistema formador, no a la capacitación. No era un requerimiento para maestros en ejercicio sino que constituía una de las tareas de los Institutos de Formación Docente dirigida a los estudiantes, reconociendo que, en vez de solicitar prácticas casi de laboratorio, se incorpore a los estudiantes a las escuelas. Para los maestros que acompañarían a esos estudiantes podría resultar un desafío interesante y no una carga burocrática. La frase cuestionaba fundamentalmente una concepción de aprendizaje de la práctica cuando la práctica se transforma en una ficción.

P: En un nota concedida al diario La Nación, comentaba ud. que "los niños y los jóvenes que utilizan las computadoras en sus casas llegan a la escuela portando una manera de comunicarse y tratar la información. La escuela requiere que esa información sea analizada con un profundo sentido crítico, para entender el origen de la información, para qué se escribió, desde qué perspectiva y con qué sentido". Cae de maduro que si un sentido crítico es necesario, más allá de lo que sea mera comprensión lectora, es porque la información no suele ser presentada de un modo transparente, objetivo y hasta podría decirse leal para con el lector; esto es, la crítica se vuelve imprescindible porque hace falta descubrir la verdad detrás de su apariencia, y ese ocultamiento es muchas veces intencionado. No obstante, y como este fenómeno no es nuevo en la cultura humana -basta recordar a los sofistas- queríamos

preguntarle qué de especial han agregado las nuevas tecnologías al problema y por qué la escuela de hoy está tan preocupada por él.

E.L.: Recordemos que la frase refiere a niños que acceden a las computadoras en sus casas. Y no es especial el problema, tal como ustedes lo señalan. Las nuevas tecnologías han agregado al problema de la criticidad, veracidad o lealtad, el caudal de información. No se trata de un contenido a disposición sino de miles de conceptos, temas, enfoques, etc. Enseñar a validar información es un tema esencial de la escuela, pero uno es el desafío cuando la información es limitada y otro cuando está expandida y se accede a ella.

P: La crisis argentina parece lo suficientemente profunda como para presumir que habrá de extenderse en el tiempo, al menos por unos años. Desde la Reforma Educativa, pero más aún durante la administración De la Rúa, se insistió en que la incorporación de nuevas tecnologías al aula era imprescindible para mejorar la calidad educativa y situarnos en una posición "competitiva" frente a otras naciones, pero los que ya comenzaron a incorporar esos recursos se enfrentan en estos días a un tremendo encarecimiento de los insumos y los costos operativos, y los que no lo han hecho todavía ven que las computadoras están decididamente fuera de su alcance. ¿Qué debería hacer la Argentina -el Estado y los particulares- para no perder el terreno ganado, y cómo piensa ud. que incidirá la crisis en la calidad de la educación que brindan nuestras escuelas, tecnificadas o no?

E.L.: La incorporación de tecnologías sigue siendo un desafío para nuestras escuelas. No es tarea cumplida. Así como también todavía hay grandes deudas en materia de infraestructura en el conjunto del país. Si nuestro país quiere y pretende seriamente salir del atolladero se debe entender que la inversión en educación no es un lujo ni algo para suprimir. Pero esa inversión no es en primera instancia para las computadoras o solamente para ellas. Debiera pensarse en un proyecto que implica mejorar las condiciones laborales de los docentes, de infraestructura edilicia, bibliotecas, proveer de materiales y acceso a la información, sistemas de actualización permanente, buena formación docente, etc. La apuesta para la educación no empieza ni finaliza con las nuevas tecnologías. Estas forman parte de un proyecto global que privilegia la formación de los niños y jóvenes y atiende al sector que se responsabiliza de ello.

P: Por último, ¿cómo situaría ud. a la educación Argentina en el concierto de las naciones, en términos de organización, calidad y capacitación de su cuerpo docente, y metodologías?

E.L.: Quizás las características son la profunda heterogeneidad en el conjunto del país. Muchas de nuestras escuelas, primarias, medias o universitarias, representan lo mejor de la educación del mundo y otras dan cuenta de dificultades básicas para su funcionamiento. Mientras existan las primeras podemos sostener con orgullo que es posible alcanzar para el conjunto del país una educación ejemplar.

Los desafíos y los sinsentidos de las nuevas tecnologías en la educación

<http://weblog.educ.ar/educacion-tics/cuerpoentrevista.php?idEntrev=8>

Educar-El portal educativo del Estado argentino – entrevista a la [Dra. Edith Litwin](#)

Por [Verónica Castro](#) y [Patricia Pomies](#)-La lectura crítica; la necesidad de que las nuevas tecnologías se incorporen al proceso formativo de los docentes; la relación entre las tecnologías educativas y la didáctica; el desafío que implica la instalación de nuevas tecnologías desde el punto de vista de una investigación previa que fundamente sus prácticas... De estos y otros temas habló la [Dra. Edith Litwin](#) en diálogo con [educ.ar](#), la semana pasada, diálogo cuyos tramos más importantes ahora publicamos.

(...)—¿Por qué cuesta tanto incorporar tecnología a la escuela? ¿Por qué quienes imaginan una tecnologización de la escuela lo hacen siempre desde posiciones tecnoreduccionistas y /o antipedagógicas?

—Creo que el tema de la dificultad de la instalación no responde a una sola variable. Creo que hay dificultad porque la tecnología no está incorporada en las prácticas de los docentes o en sus usos cotidianos de trabajo profesional. Tampoco se instalaron en los procesos formativos: los docentes no recibieron clases en las que las nuevas tecnologías estuvieran imbricadas en los contenidos; en todo caso se les enseñaba el valor de uso de las nuevas tecnologías. Por lo tanto, es un tema faltante de la formación profesional. Otros docentes son usuarios de las nuevas tecnologías, pero una cosa es que sean usuarios a partir de los juegos, o del uso de Internet o del correo electrónico, y otra cosa es que le den sentido a la enseñanza que incorpora el trabajo con las nuevas tecnologías y puedan entender por qué incorporarlas a la enseñanza; por ejemplo, la constitución de grupos de interés o el trabajo colaborativo con otros docentes de la misma disciplina. Las tecnologías, en esos casos, se transforman en una excelente herramienta para el proyecto de trabajo. Por otra parte, debemos reconocer la profunda heterogeneidad en la accesibilidad. El uso de las tecnologías es prohibitivo para una capa poblacional. A veces, la única forma de acceso es en un locutorio. Los profesores no tienen en sus casas computadoras, y cuando el profesor no es usuario de la computadora en su misma casa, cuando la herramienta no forma parte de su propuesta de comunicación, ni de búsqueda para el estudio, por ejemplo, es muy difícil que puedan usarla autónomamente para las clases. Se puede relacionar el gasto que demanda la utilización de las tecnologías con los salarios docentes. Si alguien gana 400 pesos mensuales es difícil que posea una computadora o que tenga conexión permanente a Internet. Se podría pensar que si la escuela está equipada con computadoras y acceso a Internet el problema aminora. En las escuelas secundarias o en el ciclo polimodal estos problemas cambian. Sin embargo, hasta tanto no logremos que en los mismos procesos de formación docente, esto es, que los formadores de formadores sean usuarios de las tecnologías, es muy difícil su instalación con sentido en las escuelas. Los estudiosos de las nuevas tecnologías, tal el caso de Larry Cuban, señalan que aun en las escuelas que tiene alto acceso a las nuevas tecnologías no se producen fuertes impactos o cambios sustantivos en los procesos del enseñar y aprender.

—¿Qué opina acerca de la idea que contiene la frase que suele pronunciar el ministro de Educación, Daniel Filmus, de que hay que enfrentar las deudas de alfabetización del siglo XIX con las herramientas del siglo XXI?

—La frase es hermosísima. En forma metafórica está explicando los problemas que tenemos, está explicando deudas y también expresando utopías. Es bueno que un ministro esté mirando hacia el futuro y esté proyectando un mejor desarrollo para las escuelas. Creo que esa es la mejor de sus funciones. Lo que sucede es que, al mismo tiempo, hay que resolver esas deudas y las situaciones de escuelas con una estructura en la que ubicar una computadora no es sólo un desafío, sino casi una sinsentido cuando los profesores carecen de las herramientas indispensables para llevar su propuesta de enseñanza: no tienen bibliotecas actualizadas o escritorio, los chicos tienen que escribir sobre hojas ya escritas y recicladas, etc. Hay que comprender al ministro cuando está pensando cómo resolver las deudas históricas que tenemos, y paradójicamente, las nuevas contraídas dado el valor que tienen algunas de estas herramientas o propuestas de trabajo que conllevan la utilización de las tecnologías informacionales. Son temas hartos difíciles y complejos que se reconocen también en el aula universitaria. Recorran ustedes las aulas universitarias y comprobarán que los docentes que desean dar clase con un cañón lamentablemente no disponen de él. Entonces, vemos que todavía hay deudas importantes con las tecnologías, hasta con las que hoy denominamos “viejas” tecnologías: retroproyectores, videocaseteras, audiorreproductores, etc. Pero, con independencia de estas carencias, seguimos demandando tecnologías –viejas o nuevas– en tanto entendemos que, en más de un caso, potencian las propuestas de enseñanza.

—Cambiano un poco de tema, ¿qué es ser un lector crítico en un mundo súper informado?

—Nicolás Burbules, (en un libro llamado Educación, riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información) —y él agrega “de la comunicación” en el texto— lantean el lugar de ese lector crítico en la Web. Las preguntas que el lector crítico se hace refieren al

origen de la información, el marco en el que esa información tiene valor. Pero estas actitudes frente a la información no son nuevas. Sin embargo, no es igual plantearse esta actitud frente a un material o frente a diez mil materiales. Estamos hablando de un lector que, permanentemente, se preocupa por la validación de la información. Y, en la validación, el lector tendrá que ver quién lo dijo, cuándo, dónde y si hay una comunidad científica que avala ese decir. Y después de eso, recién ahí, generar una propuesta crítica para el análisis del material, referido a su sentido o su valor. Estamos redoblando la crítica. Pensamos en una lectura crítica a partir de un primer sistema de validación que dé cuenta de qué es ese material, y verifique que no sea material basura. Luego, la valoración del material implica una nueva propuesta de entendimiento.

—¿Qué rol le otorga a la multimedialidad en los procesos de adquisición y construcción de conocimientos?

—Siempre se habla en términos muy generales. Si nos dicen, por ejemplo, ¿qué opinás de la incorporación de la radio educativa, o de la televisión y las nuevas tecnologías?, ¿qué vas opinar? Que son herramientas que pueden ser maravillosas bien usadas, pero también que pueden perder su valor si contiene material que no sirve para la enseñanza. El problema no es la herramienta. El problema es la herramienta en relación con el contenido y con el proyecto que le da sentido. O sea, si se concibe en un proyecto en el que tiene sentido la utilización de la herramienta, ésta puede potenciar la propuesta educativa o enmarcarla. Si es la herramienta la que se impone a un contenido, con independencia del tratamiento que requiere ese contenido, puede aplastar al contenido poniéndole la marca que tiene el soporte. Por supuesto, estoy hablando en sentido metafórico. Y, en este caso, se banaliza el contenido por el mal uso de la herramienta. El ejemplo más sencillo es el de PowerPoint. Hay profesores que lo usan para escribir todo lo que piensan comunicar, otros para sintetizar una exposición, pero le otorgan a la síntesis una estructura que la disciplina no contiene y banalizan la presentación de un contenido. Con independencia de los malos usos, existen otros usos que mejoran el tratamiento de un tema. Deberíamos contemplar que, en primera instancia, los contenidos no sean obsoletos o estén desactualizados. Por ejemplo, cuando uno está pensando en la geometría reconoce, sin lugar a dudas, el valor de la visualización y el movimiento. Por ello la televisión provee una excelente herramienta. O, si se piensa en un hecho histórico, el recurso que brinda un film como *El nombre de la rosa* hace posible conocer una época y un modo de vida favoreciendo de manera sustantiva la comprensión. En realidad, siempre, estás pensando en la herramienta relativa al tratamiento de un contenido, y de este contenido en relación con el proyecto educativo en que se enmarca.

—La tecnología educativa puede entenderse desde distintas perspectivas. ¿Cuál es la perspectiva teórica que sostienen desde su cátedra en relación con el campo de la tecnología educativa?

—La tecnología educativa tiene que ver con las propuestas de enseñanza que incorporan todos los medios a su alcance, en los contextos que tienen significación, esto es, enmarcada socio-históricamente y en relación con los fines de la enseñanza. Esta es una definición que tiene similitudes, como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza, con la didáctica (como teoría de la enseñanza), con la diferencia de que a la tecnología educativa no le preocupan los problemas de planeamiento a nivel macro, que sí le preocupan a la didáctica y, en cambio, sí le ocupan los estudios micro, esto es, en los contextos del aula. La tecnología educativa —a diferencia de la didáctica—incorpora algunas temáticas educativas que a la didáctica le fueron ajenas durante mucho tiempo. Por ejemplo, los museos, como otra de las propuestas de educación no formal, pero que hoy la tecnología está tratando de profundizar e investigar. Es decir que hay temas que, referidos a las teorías de la enseñanza, son comunes a la didáctica, pero hay otros, que son distintivos de ella, como por ejemplo la incorporación de medios masivos de comunicación en la enseñanza tales como la radio o la televisión. Ahora bien, respecto de las nuevas tecnologías hay un campo interesante porque éstas, en relación con la tecnología clásica, muestran una problemática muy particular. Las nuevas tecnologías se han usado al igual que, en su momento, la televisión o la radio, sin investigaciones previas que dieran cuenta de cuáles son las buenas estrategias, y cómo configurarlas para el uso de estas herramientas. Entonces, siempre, el campo de la

tecnología educativa va avanzando, pero en una recta de proyección que se instala sin la necesaria investigación que fundamente sus prácticas. Y aparece una didáctica tecnológica faltante. Cuando podamos resolverla, seguramente, va a surgir una tecnología nueva que requerirá nuevas investigaciones pero que encandilará de tal modo que seguramente la utilizaremos antes de que se instalen las conclusiones de estos trabajos investigativos. Y este parece ser su destino -la implantación de un campo nuevo que tiene como desafío un trabajo experimental permanente: investigar los efectos, el valor y los posibles usos de las nuevas tecnologías. Un ejemplo lo contempla el uso de las videoconferencias. Es decir, soportes y usos de soportes para la educación respecto de los cuáles no se han hecho las investigaciones suficientes como para avanzar reconociendo las mejores estrategias. Se usa el trabajo en el campus virtual con determinadas plataformas y se enseña a los estudiantes a que las utilicen y, lamentablemente, se produjo poca investigación acerca de qué implica el estudio en esas plataformas, el estudio en pantalla o los requerimientos del trabajo on line. Estas cuestiones tienen, todavía, necesidad de recoger experiencias, compararlas, analizarlas en toda su profundidad. Desafíos constantes que enmarcan la tarea. Fecha: septiembre de 2003

AREA MOREIRA, M.: ¿Una escuela del S. XIX en el S. XXI?. Redefiniendo las metas, formas y políticas de la educación en a era digital en As Novas tecnoloXias como eixos de innovación nos centros educativos non universitarios ICE de la Universidad de Santiago de Compostela Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/a9.pdf>

• **AREA MOREIRA, M.** (1997): SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y ANALFABETISMO TECNOLÓGICO: NUEVOS RETOS PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS. Diálogos. Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/a10.pdf>

• **AREA MOREIRA, M.** (1997): FUTURO IMPERFECTO: Nuevas tecnologías e igualdad de oportunidades educativas. Calidad de vida, discapacitación y formación para el teletrabajo. "La escuela del tercer milenio". XX ESCUELA DE VERANO DE CANARIAS. Movimiento de Renovación Pedagógica "Tamonante". La Laguna Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/a7.pdf>

• **AREA MOREIRA, M.** (1998): Una nueva educación para un nuevo siglo. NETDIDÁCTIC@, nº 1. Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/a4.pdf>

• **AREA MOREIRA, M.** (1998): Desigualdades, educación y nuevas tecnologías. Quaderns Digitals Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/a5.pdf>

• **AREA MOREIRA, M.** (1999): La tecnología educativa y el desarrollo e innovación del curriculum. Actas del XI CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGIA. Tomo I. Ponencias. San Sebastián Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/area2.pdf>

• **AREA MOREIRA, M.** (2002): Manual de estudio de Tecnología Educativa. Universidad de la Laguna, Tenerife. Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/tema3.pdf>

Web de Tecnología Educativa . Universidad La Laguna -LOS MEDIOS DE ENSEÑANZA: CONCEPTUALIZACIÓN Y TIPOLOGÍA - http://www.uclm.es/PROFESORADO/RICARDO/Clasificaciones_medios/doc_ConcepMed.html

Ángel San Martín/ Dino Salinas / “ El gancho cinematográfico de las aulas “
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/158/15801109.pdf>

**DE LOS CENTROS ESCOLARES A LAS PLATAFORMAS DEL CONOCIMIENTO-
 Dino Salinas y Angel San Martín-Universidad de Valencia**

En este artículo se abordan las posibilidades futuras de la relación de la enseñanza con las tecnologías de la información, exponiéndose varias conjeturas al respecto en función de los cambios sociales, tecnológicos y las nuevas necesidades docentes.

No resultaba difícil a mediados los ochenta, escuchar argumentaciones de influyentes profesores del ámbito de la Didáctica y Organización Escolar, en el sentido de que la relación entre Tecnologías de la Información y la Organización Escolar no pasaba de ser un "matrimonio de conveniencia", o que la relación entre Tecnologías de la Información y Currículum venía a resumirse en el denostado binomio (por tecnológico) medios-fines. De algún modo se resaltaba el oportunismo del tema planteado, más como artificio para sorprender que como asunto de relevancia académica. Algunos años más tarde tales profesores publicaban trabajos en los que reclaman atención preferente, teórica y pedagógica, al binomio TI y Organización, o al de TI y Currículum. Todo ello probablemente bajo la influencia de una abundante y prestigiosa bibliografía, fundamentalmente anglófona, en la que se volvía insistentemente sobre el tema; y especialmente desde la progresiva preocupación en torno al tema del papel de las TI en la creación de una conciencia colectiva y nuevas prácticas sociales en las que tanto la Organización como el Currículum se ven inevitablemente implicados.

De cualquier forma, el objeto de preocupación no es novedoso. Tras la crisis del petróleo en el inicio de los setenta y la consiguiente tecnologización de los procesos productivos, se comienza a estudiar en profundidad la relación entre las TI y la organización de las viejas instituciones. Es a partir de los noventa, con el espectacular desarrollo de las tecnologías que potencian los flujos de información, cuando comienza a pensarse que también esas modificaciones pueden afectar a la escuela. En primer lugar, se acumulan evidencias sobre el impacto y transformaciones que los artefactos tecnológicos tienen tanto en la organización del trabajo como en la constitución misma de las organizaciones en las que se realiza ese trabajo. Las viejas instancias que tomaban las decisiones y ejercían el poder y control en las organizaciones, se estaban quedando fuera de juego, pues las nuevas herramientas sencillamente marginaban su capacidad de actuación, bien sustituyéndolas, bien diluyendo o difuminando el origen preciso del control y la autoridad. Tendencia de la que la escuela, en tanto que organización, tampoco quedaba fuera, si bien fue preciso llegar a la fase en la que la tecnologización de los procesos dejara sin empleo a millones de trabajadores para darse cuenta que el problema de la recualificación se constituía en un nuevo frente de la vieja escuela.

Por una parte, la escolarización obligatoria, de esta forma, deja de ser el garante del éxito profesional y social, al mismo tiempo que se solicita a la misma una formación más actualizada (a través de las TI) y más flexible que tenga la potencialidad de posibilitar el acceso más inmediato a empleos de diferente naturaleza con un tiempo mínimo de preparación.

Por otra parte, la escuela continúa enfrentándose al viejo problema no ya de qué hacer con los artefactos tecnológicos, sino qué hacer frente a las TI, ya que éstas, con artefactos o sin ellos dentro de un aula, ocupan un lugar en cada uno de los alumnos y alumnas que se sientan en el aula.

Todo ello nos sitúa ante un viejo sistema escolar que se encuentra en un momento de cambio interno muy importante, y ante el que cabe preguntarse: ¿hacia dónde evoluciona? Nuestra respuesta es algo tan inasible y de cierta ironía como las "Plataformas del Conocimiento". Puede que esta respuesta no sea sino fruto del inexorable influjo de la actual guerra mediática en torno al control de la TV digital, especialmente virulenta en España. En cualquier caso nos sirve como metáfora perfecta para enfatizar que hoy el conocimiento se produce, almacena y circula por redes diferentes a las tradicionales

LOS VIDEOS DIDÁCTICOS: CLAVES PARA SU PRODUCCIÓN Y EVALUACIÓN -
<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n1/n1art/art13.htm> -MANUEL CEBRIÁN DE LA SERNA-
 UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

El aumento en la demanda de material audiovisual para consumo educativo está produciendo una mayor producción de vídeos didácticos. Este artículo pretende plantear las características didácticas que debería poseer dicho material en sintonía con los presupuestos psicopedagógicos de las reformas actuales. Al mismo tiempo, ofrece algunas cuestiones inspiradas en estas características anteriores para guiar la selección de vídeos didácticos por los enseñantes.

1. La tecnología de la televisión versus la tecnología del vídeo.

Como toda tecnología que recoge, almacena y puede reproducir la información, la tecnología del sistema vídeo comporta tres elementos básicos y diferenciadores a tener en cuenta en todo proceso de enseñanza aprendizaje. Por un lado, la interactividad con el sistema y el usuario (play, review, capacidad de pausa, repetición de lo visto, etc.); por otro lado, los sistemas de símbolos que utiliza (código A.V., imagen fija, gráficas, música, etc.) similares a los empleados por la tv.; por último, el mensaje, las distintas formas que pueden estar presentado y estructurado, así como, los distintos contenidos culturales que transmite.

¿Qué conocimientos y seguridad tienen los productores y enseñantes de los procesos que desde estos tres elementos están provocando esta tecnología en las experiencias educativas?. Es decir, ¿los enseñantes conocen los procesos interactivos que están generando con el uso del vídeo?, ¿tienen éstos certeza de los procesos de comprensión de los mensajes, y de la interpretación de los sistemas de símbolos que están realizando sus estudiantes?, ¿tienen en cuenta los diseñadores, productores y realizadores los procesos de enseñanza y aprendizaje donde se insertarán estos materiales?. En suma, ¿cuál es la realidad del uso y función del vídeo en la educación?.

Durante todo este artículo intentaré dar respuesta a estas cuestiones, si bien, por ser el principal motivo que mueve este trabajo, empenzaré respondiendo a esta última pregunta: en la enseñanza generalmente lo que se usan son documentales televisivos, por lo que, considero que en las aulas mayoritariamente no se consume el vídeo didáctico, tan sólo se ve tv. usando la tecnología del vídeo.

Esta afirmación rotunda, sin duda, quizás provocadora, no lo niego, pretende hacernos reflexionar sobre una realidad y un enfoque desde mi punto de vista equivocado. Es cierto que al ver tv. estamos ejerciendo unas experiencias que en algunos modos y bajo ciertas dinámicas educativas pueden llegar a ser muy provechosas para la educación, pero, no nos engañemos, ver sólo tv. no es un proceso específicamente educativo, ni es utilizar el vídeo con todas las posibilidades que esta tecnología videográfica puede ofrecer.

Las instituciones educativas tienen la obligación de utilizar las tecnologías en general, por un lado, para el desarrollo cognitivo y afectivo de sus estudiantes. Por otro lado, para hacer conscientes en sus usuarios de los modos por los cuales se apropian del conocimiento, así como, de los valores intrínsecos que estos albergan. Sin duda, sería una equivocación que las escuelas separasen este desarrollo en los estudiantes del desarrollo de las nuevas tecnologías -sería algo así como no emplear la imprenta o la fotocopiadora cuando se descubrieron-. Estas dos funciones son hoy cruciales en la educación dado la cultura A.V. en que nos movemos. Por tal razón, es necesario desarrollar procesos de aprendizaje en los estudiantes, como diría Bruner (1990) para que éstos comprendan ¿cómo nos apropiamos del conocimiento, de qué valores y por qué desde estas tecnologías?.

El objetivo prioritario de la tv. es entretener e informar, esto se suele realizar, en ocasiones, con profesionalidad y gran capacidad comunicativa. Este proceso de información televisiva suele ser en algunos casos "muy didáctico", pero, esto no debe confundirnos con los objetivos que tienen los lenguajes A.V. en la enseñanza y con el tratamiento diferenciador o particular que deben tener en la misma. La tv. se ha especializado hacia una banda horaria y hacia grupos específicos de personas, a pesar de este cambio, los contextos de recepción y emisión de estos mensajes televisivos no son

iguales a los contextos escolares, por el momento -a espera de una verdadera tv. interactiva-, la comunicación es unidireccional y lineal.

"... una expresión profunda de la cultura democrática. Exige que nos hagamos conscientes de cómo desarrollamos nuestro conocimiento y todo lo conscientes que podamos de los valores que nos llevan a adoptar nuestras perspectivas. Exige que nos hagamos responsables de ¿cómo conocemos y por qué?" (Bruner, 1990).

3.2. El vídeo necesita de claves que guíen su lectura y desarrolle un proceso colaborativo con el enseñante y los estudiantes.

Un vídeo puede ser magnífico pero podemos malograrlo por un mal uso, y en este caso, necesitamos aún más al enseñante y una guía para su uso. Esta guía es tan necesaria tanto si se orienta para una enseñanza presencial como no -esta última con más necesidad, si cabe-. Estas guías tienen un amplio cometido, pues, deben dar pistas para antes, durante y después del visionado. Informaciones para desarrollar ejercicios previos al visionado para predisponer al alumnado, ya que el compromiso del usuario está fuertemente y directamente ligado al rendimiento. Mostrar las pausas y las cuestiones que se pueden realizar durante el mismo, y ofrecer datos sobre cómo evaluarlo.

En otras palabras, el vídeo y las guías deben ser textos de ayuda al discurso del profesorado para dar mayor coherencia y apoyo puntual a su discurso en clase o para crear un discurso que no dispone por diversas causas. En definitiva, un trabajo colaborativo con un colega o vídeo mejor dotado que el para explicar algunos contenidos. Igualmente, la colaboración del vídeo con el estudiante no debe quedarse sólo en la comprensión, es decir, mostrar claramente el contenido, sino, mostrarle el acto de la acción, del cambio producido con esta experiencia, la transferencia de conocimientos a otras circunstancias, etc.

3.3. No debe olvidarse las posibilidades plásticas y emotivas de este lenguaje.

Necesitamos vídeos de motivación que como indico en otro lugar (Cebrián, 1991) faciliten "la emoción por el conocimiento". Los diferentes medios y recursos didácticos pueden trabajar y concurrir en los mismos contenidos, pero cada medio ofrece diferentes capacidades y experiencias singulares - en nuestro caso motivaciones y representaciones vicariales-. No es lo mismo visualizar un vídeo que nos "hable" sobre un tema, que empezar un trabajo de indagación con el recorte de una noticia del periódico. Ambos recursos igualmente válidos y ricos, provocan emociones y significados, plantean dinámicas y sugieren acciones en el alumnado muy distintas. Sin duda, el lenguaje A.V. es un instrumento muy evocador y sugerente para el mundo de los sentimientos.

Bibliografía

Avendaño, Fernando; Miretti, María Luisa, *El desarrollo de la lengua oral en el aula*, Rosario, Homo Sapiens, 2006.

Barbero, Jesús, *De los medios a las mediaciones*, Méjico, Ed.G. Gilli ,1987

Bruner, Jerome, *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa,1994

Calsamiglia Blancafort, Helena; Tusón Valls, Amparo, *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel, 1999.

Cassany, Daniel; Luna, Marta; Sanz Gloria, *Enseñar Lengua*, Barcelona, Graó, 2001.

Coseriu, Eugenio, *Lingüística del texto*, San Juan, Argentina, II Congreso Nacional de Lingüística, 1983.

Coseriu, Eugenio, *Teoría del lenguaje y Lingüística General*, Madrid, Gredos, 1967.

Kerbrat-Orecchioni, C. *La conversación*, París, Seuil,1996.

Litwin Edith, Maggio Mariana ,Lipsman Marilina(comp.); *Tecnologías en las aulas*; Amorrortu editores, Bs. As.-Madrid.

Litwin, Edith, *La tecnología y sus desafíos en las nuevas propuestas para el aula, en Enseñanzas por innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*,Bs.As.Ateneo,1997.

Martí, Eduardo, *Aprender con ordenadores en la escuela*, Cuadernos de Educación, ICE/Horsoli, Ed. Barcelona o en Módulo I Psicología y Tecnología de la Maestría de la Universidad de Barcelona, España.

Ong, Walter J, *Oralidad y Escritura*, Tecnologías de la palabra, Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A. 1997.

Pérez Tornero, José Manuel, *Comunicación y educación en la sociedad de la información*, España, Piados, Cp.1, 2000

Reyes, Graciela, *El abecé de la pragmática*, Cuadernos de Lengua Española, Arco Libros, Madrid, 1995.

Sancho Gil, Juana Ma., *La tecnología educativa: conceptos, aportaciones y límites*, En Ferrés, J. Y Marquéz, P. *Comunicación Educativa y Nuevas Tecnologías*, Praxis, Barcelona, 1996.

Sancho Gil, Juana Ma., *Las tecnologías educativas como "formas de hacer" la educación*, Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Pedagogía, Tomo I, San Sebastián, España, Pág.175,

San Martín Alonso, *El estudio de casos como método de enseñanza*, Paidós, Bs. As. 1999

Stubbs, M., *Análisis del discurso*, Madrid, Alianza, 1987.

Van Dijk Teun, *Texto y Contexto*, Madrid, Cátedra, 1980.

Van Dijk Teun, *La ciencia del texto*, Barcelona, Piados, 1983.

Viramonte de Ávalos, Magdalena *La nueva lingüística en la enseñanza media* Bs.As., Colihue, 1996.

Viramonte de Ávalos, Magdalena, *Lengua, Ciencias, Escuela, Sociedad*, Colihue, Bs. As., 1997

Yáñez Gonzalez, J y Area Moreira, M. *El final de las certezas. La formación del profesorado ante la cultura digital*, Universidad de La Laguna. Publicación Digital Píxel Bit Nº10, 1998.

