

LA VOZ Y LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA ORAL

María Dolores ALONSO-CORTÉS FRADEJAS
Universidad de León

RESUMEN

Este trabajo pretende insistir en la necesidad de ocuparse de la dimensión no verbal de la voz cuando se aborde la enseñanza de los usos orales. Para ello, tras explicar brevemente cuáles son las características y funciones de los llamados *rasgos vocales no verbales* o *rasgos paraverbales*, se intenta: 1) argumentar su legitimidad como objeto de estudio lingüístico, puesto que si no se acepta ésta difícilmente se podrá aceptar su legitimidad como objeto de enseñanza; 2) mostrar la importancia que adquieren en la interacción didáctica tomando como referencia los primeros análisis de un corpus de interacciones orales recogidas en un aula de Educación Infantil que actualmente se está recopilando en el Departamento de Filología Hispánica de la Universidad de León y 3) probar que tenerlos en cuenta supone aplicar con una mayor coherencia los principios establecidos por los expertos en cuanto a la didáctica de lo oral.

The purpose of this paper is to highlight the necessity to focus on the non-verbal aspects of voice when teaching oral skills. Having briefly discussed what the features and functions of the so called *non-verbal vocal or paraverbal features* are, the following will be attempted: 1) to show their validity in linguistic study, as without this they cannot be accepted as a valid objective in teaching; 2) to show their importance in didactic interaction taking as a reference the initial analysis of an oral interaction corpus collected in a pre-school classroom which is currently being compiled in the Spanish Department of the University of León and 3) to prove that the inclusion of these non-verbal aspects implies a more coherent application of the principles established by the experts in relation to teaching of oral skills.

PALABRAS CLAVE

didáctica de la lengua oral
paralenguaje
análisis del discurso infantil

1.- INTRODUCCIÓN

En los últimos años, tanto la Lingüística como la Didáctica de la Lengua han venido prestando una atención muy especial a la comunicación oral. En la primera de las dos disciplinas, el estudio de la lengua oral ha dejado de ser el simple presupuesto teórico que era en el llamado *Paradigma estructural-generativista*, en cuyo seno los lingüistas siguieron trabajando en la realidad con la lengua escrita, para pasar a convertirse, en el

Paradigma de la Lingüística de la Comunicación hoy imperante, en un objetivo efectivo y real¹. Por su parte, muchos han sido los estudiosos de la Didáctica de la Lengua que, a medida que se desarrollaba el denominado *enfoque comunicativo*, han insistido en la necesidad de atender a los usos orales en la clase de lengua.

Sin embargo, aunque este nuevo "clima" es bastante más propicio para el avance de la didáctica de lo oral, para autores como M.^a D. Abascal aún existen importantes obstáculos. Piensa esta autora, por un lado, que los procedimientos didácticos más utilizados siguen sin ser los más idóneos para crear un contexto adecuado para su aprendizaje: *No basta con "admitir" que un alumno haga preguntas o manifieste discrepancias: una clase dominada por la voz del profesor (que tiene que explicar mucho porque "no acaba el programa") y unos ejercicios que se resuelven individualmente y por escrito en la mayoría de las ocasiones reducen casi a la nada las posibilidades reales de intervenciones orales de los alumnos en el aula. No se crean, por tanto, las condiciones para que los alumnos se ejerciten continuamente en el uso oral formal, por lo que es imposible que la institución escolar asegure ese aprendizaje*².

Por otro lado, no obstante, reconoce que en el proceso de formación de profesorado todavía se manifiestan importantes carencias respecto a los usos orales: *(...) el análisis del uso oral no tiene todavía una presencia significativa en las universidades españolas, aunque en las dos últimas décadas las corrientes investigadoras interesadas en éste se hayan desarrollado considerablemente. La aparición de contenidos de enseñanza relativos a los usos orales se produce, pues, en momentos en que el profesorado en ejercicio no ha tenido, ni tiene, fácil acceso a la formación teórica necesaria para impartirlos*³.

Conscientes de estas carencias y de la necesidad de que la Universidad "asuma el papel que le corresponde en la investigación didáctica y en la formación del profesorado" y proporcione "investigación y docencia en relación con los contenidos curriculares más relevantes, novedosos o problemáticos"⁴, un grupo de personas del Departamento de Filología Hispánica de la Universidad de León hemos decidido emprender la recopilación de un corpus de interacciones orales producidas en un aula de Educación Infantil. Aparte de mi labor como recopiladora, mi función dentro de dicho proyecto de investigación consiste en estudiar tales interacciones desde dos perspectivas simultáneas: desde un punto de vista fonético

¹ Cf. GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S.: "Nuevos caminos en la Lingüística (Aspectos de la competencia comunicativa)" en J. SERRANO y J. E. MARTÍNEZ (coords.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, Oikos-tau, 1997, pp. 13-60.

² ABASCAL, M.^a D.: "Didáctica de lo oral" en J. SERRANO y J. E. MARTÍNEZ (coords.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, Oikos-tau, 1997, p. 159.

³ *Ibid.*, p. 157-8.

⁴ *Ibid.*, p. 161.

y fonológico, por una parte, y desde el punto de vista del análisis del discurso, por otra. Más concretamente, mi atención se centra no en la dimensión verbal de lo oral sino en la dimensión oral no verbal, es decir, en cómo se manifiestan en las interacciones orales en el aula los denominados *rasgos vocales paraverbales o paralingüísticos*, cuestión ésta mucho menos tratada hasta el momento.

Por ello, una vez explicado qué son y cómo funcionan dichos rasgos, el objetivo de este trabajo será intentar demostrar la necesidad de ocuparse de los mismos cuando se aborde la enseñanza de los usos orales para lo cual, a su vez, trataré de: 1) argumentar (brevemente) su legitimidad como objeto de estudio lingüístico, puesto que si no se acepta ésta difícilmente se podrá aceptar su legitimidad como objeto de enseñanza; 2) mostrar, tomando como referencia los primeros análisis del corpus antes mencionado, la importancia que adquieren en la interacción didáctica y 3) probar que tenerlos en cuenta supone aplicar con una mayor coherencia los principios establecidos por los expertos en cuanto a la didáctica de lo oral.

2.- LOS RASGOS VOCALES NO VERBALES EN LA COMUNICACIÓN HUMANA

Una de las consecuencias más beneficiosas de ese cambio de paradigma lingüístico del que se ha hablado antes ha sido la posibilidad, primero, y la obligación, después, de estudiar la lengua escrita y la lengua oral como dos códigos que, aunque íntimamente relacionados, tienen distintos elementos y reglas.

Entre todas las diferencias que las interacciones orales presentan respecto a los procesos comunicativos escritos, puede decirse que una de las más importantes es el diferente material con el que se construyen. Así, aunque en ambos tipos de manifestaciones comunicativas se puede utilizar tanto el material verbal -es decir, el conjunto de unidades que proceden de la lengua (fonológicas, léxicas y morfosintácticas)⁵- como el material no verbal -o sea, los signos estáticos (como la apariencia física), las distancias, movimientos, posturas, miradas, etc. transmitidos por el canal visual- sólo en la comunicación oral aparece el llamado *material paraverbal*: las entonaciones, pausas, intensidad articulatoria, características de la voz, etc. que acompañan a las unidades propiamente lingüísticas y que son transmitidas por medio del canal auditivo⁶.

Los rasgos vocales paraverbales o paralingüísticos son, pues, los rasgos que componen dicho material y, aunque no existe un acuerdo unánime acerca de las categorías en las que se dividen, pueden distinguirse, al menos, estos cuatro grupos:

⁵ Vid. KERBRAT-ORECCHIONI, C.: *La conversation*, Paris, Seuil, 1996, p. 23.

⁶ *Ibid.*, p. 23.

- 1.- *Rasgos de la cualidad de la voz*: resultado de la actuación de los distintos órganos del aparato respiratorio y fonador, son los rasgos que dan lugar a los diversos tipos de voces que de forma impresionista todos conocemos como voz chillona, falsete, voz grave, voz ronca, etc.
- 2.- *Rasgos de la dinámica de la voz*: son los fenómenos fónicos habitualmente relacionados con la entonación como tono, campo entonativo, duración silábica, intensidad o volumen, continuidad, velocidad de articulación, velocidad de habla y ritmo.
- 3.- *Vocalizaciones*: son fenómenos fónicos como el *mm* de asentimiento o el *tsk, tsk* de advertencia que tienen una naturaleza casi léxica (de hecho, un buen número de ellos aparecen en los diccionarios como interjecciones), que suelen ser emisiones independientes (es decir, a diferencia de las dos categorías anteriores, no se superponen al material verbal) y que de forma impresionista se describen normalmente como carraspeos, clics, resoplidos, gemidos, etc.
- 4.- *Diferenciadores*⁷: reacciones fisiológicas o emocionales en las que de una forma u otra interviene la voz como risa, llanto, grito, suspiro, bostezo, etc.

En cuanto a su funcionamiento en las interacciones orales, las opiniones son, también, muy diversas. La mayoría coinciden en señalar su importancia como vehículo de información tan válido como las palabras ya que informan, por ejemplo, sobre el deseo del hablante de retener o ceder el turno -*información regulativa* para J. Laver⁸- o sobre determinadas características personales de éste, o sea, sobre lo que J. Laver⁹ denomina *información evidencial*, en vez de proporcionar la información léxica (el contenido proposicional del acto comunicativo) como ocurre con el material verbal. No obstante, las divergencias aparecen a la hora de tratar las variadas funciones que desempeñan debido, en gran parte, a que sólo han sido estudiadas y descritas de forma parcial sin que haya aún una visión de conjunto.

A mi entender, respecto a este tema, es preciso recordar, en primer lugar, que un solo rasgo vocal no verbal puede desempeñar varias funciones al mismo tiempo y que, a la inversa, una misma función puede ser desempeñada por varios rasgos vocales no verbales simultáneamente. Una vez claro este carácter multifuncional de los rasgos paraverbales, habrá que tener en cuenta que éstos frecuentemente desempeñan, entre otras, las siguientes funciones:

⁷ Es una denominación propuesta por POYATOS, F.: *La comunicación no verbal*, Madrid, Istmo, 1994, quien ofrece también un inventario completo.

⁸ Cf. LAVER, J.: *Principles of Phonetics*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994, p. 15.

⁹ *Ibid.*, p. 14.

1. Función emotiva

La expresión de las emociones es, posiblemente, la función "no propiamente lingüística" de la voz más estudiada y la más ampliamente reconocida desde la tradición greco-romana hasta nuestros días. De entre todos los autores que se han ocupado de las relaciones entre la voz (y los fenómenos no verbales en general) y la comunicación del significado emocional, destaca un grupo de investigadores que comenzaron a trabajar en los años 60, en la Universidad de Columbia, dirigidos por Joel R. Davitz¹⁰. Aunque son conscientes de que el significado emocional¹¹ se puede expresar verbalmente, J. R. Davitz y sus colaboradores se han centrado en la expresión del mismo por medios no verbales y sus investigaciones les han llevado a concluir que "los significados emocionales pueden ser comunicados con precisión mediante una variedad de medios no verbales"¹² y asimismo que "los aspectos no verbales de cualquier comunicación, incluso en la cultura predominantemente verbal en la que vivimos, son de primera importancia a la hora de entender el mensaje expresado y, por lo tanto, a la hora de adaptarse con efectividad al entorno de cada uno"¹³. Más concretamente, tiene especial interés para mis propósitos un estudio de uno de estos investigadores, L. Dimitrovsky, ya que se centra en la manifestación vocal de la función emotiva en los niños. En él, se ha conseguido demostrar que la sensibilidad emocional se desarrolla cronológicamente y junto con ésta, tras observar a 224 niños seleccionados dentro de una población escolar normal, se han obtenido otras conclusiones como las siguientes¹⁴:

¹⁰ Profesor de psicología clínica, el interés de Joel R. Davitz por este tema vino en principio motivado por el deseo de encontrar una base teórica y experimental adecuada para poder enseñar a sus estudiantes a interpretar adecuadamente los sentimientos de los pacientes. La dificultad de la materia, sin embargo, le obligó a intentar resolver primero cuestiones más generales y, de este modo, sus trabajos pueden resultar enormemente interesantes para quienes se ocupan de la expresión de las emociones, por ejemplo, los maestros, encargados, entre otras muchísimas cosas, de ayudar a los niños a desarrollar su inteligencia emocional.

¹¹ En la introducción de *The Communication of Emotional Meaning*, recopilación de artículos que resumen los primeros resultados de este grupo de investigadores, J. R. Davitz aclara su preferencia a la hora de hablar siempre de *comunicación del significado emocional* y no de *comunicación de los sentimientos* pues sus conclusiones las obtienen de experimentos realizados en el laboratorio donde normalmente lo que se pide a los informantes es que expresen mediante la voz distintos sentimientos (tristeza, ira, alegría, etc.) lo cual no quiere decir que realmente los experimenten.

¹² DAVITZ, J. R.: "Summary and speculations" en J. R. DAVITZ (ed.): *The communication of emotional meaning*, New York, McGraw-Hill, 1964, p. 177.

¹³ *Ibid.*, p. 201.

¹⁴ Cf. DIMITROVSKY, L.: "The ability to identify the emotional meaning of vocal expressions at successive age levels" en J. R. DAVITZ (ed.): *The communication of emotional meaning*, New York, McGraw-Hill, 1964, p. 86.

- * Con la edad, hay un aumento significativo en la habilidad de los niños de identificar correctamente el significado emocional de las expresiones vocales.
- * Las expresiones de tristeza son las que los niños identifican correctamente con más frecuencia. Las siguen, por este orden, el enfado, la felicidad y el amor¹⁵.
- * Se corresponde con lo anterior el hecho de que, al oír expresiones vocales de adultos, los niños dan respuestas como "triste" o "enfadado" más frecuentemente que "feliz" o "cariñoso".
- * No hay diferencias consistentes en función de la edad (desde cinco hasta doce años) en las muestras de respuestas correctas e incorrectas proporcionadas.
- * Las niñas suelen ser jueces más exactos de las expresiones vocales de sentimientos que los niños lo cual parece deberse a su superioridad (generalmente demostrada) en el desarrollo general del lenguaje.

2. Función de marcación

Los rasgos vocales desempeñan esta función cuando actúan como índices o marcadores de determinadas características personales de los hablantes. Así, la información transmitida a través de la voz puede ser de tres tipos:

a) *Información biológica*

Son las características biológicas del hablante como su sexo y edad, su talla, altura y aspecto físico en general e incluso su estado de salud.

b) *Información psicológica*

La relación entre la cualidad de la voz del hablante y sus características psicológicas¹⁶, que inconscientemente admitimos cuando, por ejemplo, tendemos a identificar una voz fuerte con una persona agresiva, dominante y autoritaria y una voz más suspirada con una persona más débil y sumisa, también ha sido probada experimentalmente por distintos autores. Sin embargo, la existencia de marcadores de personalidad en el habla parece que no se ha demostrado con tanta evidencia como la de los marcadores de características físicas no sólo porque se sabe poco de la manera en que la personalidad afecta al habla sino porque el propio concepto de personalidad es muy controvertido.

c) *Información socioeconómica y sociocultural*

A partir de la voz del hablante, finalmente, un oyente puede atribuirle determinadas características sociales como procedencia regional, esta-

¹⁵ Para su experimento, la autora sólo empleó cuatro categorías de significado emocional, etiquetadas de forma muy simple, para que pudieran ser familiares incluso a los niños más pequeños: enfado, felicidad, amor y tristeza.

¹⁶ Hay que recordar al respecto que no se deben confundir las características psicológicas más o menos permanentes de una persona -lo que entendemos de una forma muy general como personalidad- con el estado afectivo y emocional -variable según las circunstancias- del que también nos informa la voz.

tus social, actitudes y valores sociales, e incluso profesión u ocupación, si bien, ya que el comportamiento social es un comportamiento aprendido, los rasgos de la cualidad de la voz que nos proporcionen información social serán rasgos adquiridos por imitación. Teniendo este último aspecto en cuenta, no es de extrañar que la atribución de características sociales a un hablante a partir de su voz suela resultar bastante precisa.

Así pues, hay que tener presente que, como señalan H. Giles *et al.*¹⁷, *it is evident that the social categories of age, sex, ethnicity, social class and situation can be clearly marked on the basis of speech, and that such categorization is fundamental to social organization even though many of the categories are also easily discriminated on other bases.*

3.- Funciones de desarrollo de la interacción

3.1.- Función de validación interlocutoria

Según C. Kerbrat-Orecchioni¹⁸, para que haya un intercambio comunicativo, además de dos o más locutores que hablen alternativamente, hace falta que esos dos locutores se hablen entre sí, es decir, que los dos estén comprometidos en el intercambio, y que ambos produzcan signos de ese compromiso mutuo recurriendo a diversos procedimientos de validación interlocutoria (*validation interlocutoire*). Así, lo normal es que el receptor produzca ciertos signos -denominados *reguladores (regulateurs)*- para confirmar al locutor que se mantiene en el circuito comunicativo. El emisor, por su parte, suele: 1) señalar que habla a alguien; 2) mantener su atención mediante lo que ella llama *captadores (captateurs)* y 3) reparar, en su caso, las deficiencias de la escucha o problemas de comprensión por medio de fáticos. Muy a menudo, tanto los signos de validación interlocutoria del emisor como los del receptor tienen un carácter verbal. No obstante, es también frecuente encontrar fáticos y reguladores no verbales ya sean kinésicos (movimientos de cabeza, miradas, etc.) o vocales (aumento de la intensidad de la voz o elementos como el *mm* confirmativo).

3.2.- Función de establecimiento de la comunidad enunciativa

Para otra autora, Ch. Rittaud-Hutinet¹⁹, una de las funciones fundamentales de los rasgos vocales no verbales es la de contribuir a establecer lo que denomina *comunidad enunciativa (communauté énonciative)*. Con esta etiqueta se refiere al acuerdo implícito al que los interlocutores suelen llegar, en los primeros momentos de la interacción, acerca de los signos verbales o vocales que van a utilizar y su significado de modo que, mediante

¹⁷ GILES, H., SCHERER, K. R. y TAYLOR, D. M.: "Speech markers in social interaction" en K. R. SCHERER y H. GILES (eds.): *Social markers in speech*, Cambridge, Cambridge University Press, 1979, pp. 351.

¹⁸ Cf. KERBRAT-ORECCHIONI, C.: *La conversation*, pp. 4-5.

¹⁹ Cf. RITTAUD-HUTINET, Ch.: "Les signes vocaux de la communauté énonciative" en J. COSNIER y C. KERBRAT-ORECCHIONI (eds.): *Décrire la conversation*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1987, pp. 269-290.

el mismo, se establecen lo que C. Kerbrat-Orecchioni²⁰ llama *condiciones de posibilidad* (*conditions de possibilité*) del intercambio. Este consenso en cuanto a los signos que entran a formar parte de la comunidad enunciativa no significa necesariamente un entendimiento sobre el contenido del discurso, ni que uno está satisfecho con el lugar que el otro le ha asignado: la comunidad enunciativa vocal "peut n'avoir le valeur positive de concorde qu'au plan de l'outil de communication"²¹. Lo que sí ocurre siempre, no obstante, es que, incluso para aquellos significados que permiten a los interlocutores oponerse entre sí, el canal lingüístico muestra la adopción de significantes vocales (o verbales) comunes. En realidad, como señala esta autora²², el acuerdo se establece aun sobre los signos vocales que designan un desacuerdo.

3. 3.- Función de regulación de la alternancia de turnos

Las reglas y procedimientos que regulan la gestión de turnos en una interacción pueden ser tanto de naturaleza verbal o como de naturaleza no verbal. Han sido muchos los autores que han estudiado el papel que desempeñan los rasgos vocales en este sentido. Sin embargo, dado que no disponemos de espacio suficiente para resumir las conclusiones a las que se han llegado, únicamente citaremos a modo de ejemplo a C. Kerbrat-Orecchioni²³ para quien éstos pueden funcionar, por un lado, como estrategias que, por ejemplo, permitan superar el solapamiento de turnos contribuyendo a la negociación implícita de turnos, y, por otro lado, pueden actuar como signos que anuncian el punto de transición posible de turno.

4.- Función de manifestación de las relaciones interpersonales

Esta última autora también destaca el papel de los rasgos paraverbales en una serie de procedimientos que intervienen respecto a las relaciones personales que se construyen entre los interactuantes. Esas relaciones personales pueden ser, según ella²⁴, de dos tipos: horizontales -las relaciones de distancia o familiaridad/intimidad que existen entre los participantes- y verticales: conciernen a la posición dominante que un participante adopta respecto a otro u otros que se mantienen, durante más o menos tiempo, en una posición dominada. Unas y otras pueden ser marcadas o manifestadas tanto por elementos verbales como por elementos no verbales y paraverbales. Estos últimos serán la intensidad articulatoria, el timbre de la voz y la velocidad de elocución, para las relaciones horizontales, y la intensidad vocálica y el tono, en el caso de las verticales.

²⁰ Cf. KERBRAT-ORECCHIONI, C.: *La conversation*, p. 26.

²¹ RITTAUD-HUTINET, Ch.: "Les signes vocaux de la communauté énonciative" p. 284.

²² Cf. RITTAUD-HUTINET, Ch.: "Les signes vocaux de la communauté énonciative" p. 289.

²³ Cf. KERBRAT-ORECCHIONI, C.: *La conversation*.

²⁴ Cf. KERBRAT-ORECCHIONI, C.: *La conversation*, p. 41.

5.- Función de manifestación de lo implícito

Es la función que desempeñan los rasgos vocales no verbales cuando facilitan la interpretación del sentido implícito del discurso.

En general, desempeñando una o varias de estas funciones, el material paraverbal contribuye de forma esencial a la construcción del contexto sin el cual es muy difícil que los interlocutores sean capaces de interpretar el sentido pragmático del discurso. Puede concluirse, pues, que la construcción de dicho sentido pragmático, función a la que otros autores²⁵ se refieren como *función de contextualización*, es la función fundamental de los rasgos vocales no verbales los cuales habrá que considerar siempre como índices de contextualización o indicios contextualizadores, es decir, como facilitadores cognitivos que ayudan a efectuar las operaciones de codificación.

Resulta evidente que ni esta función general ni las funciones concretas antes descritas son lo que tradicionalmente se han entendido como "funciones propiamente lingüísticas". Ello ha supuesto, hasta el momento, un desinterés bastante generalizado por el material paraverbal y una marginación del mismo respecto al material verbal. En mi opinión, sin embargo, como razones a favor de una mayor atención para los rasgos vocales no verbales por parte de los lingüistas se podrían aportar las siguientes: por un lado, son, como se ha visto, fundamentales en la construcción del sentido pragmático y nadie parece dudar ya de la legitimidad de la Pragmática como una disciplina esencial para una Lingüística de la Comunicación; por otro lado, parecen merecer un lugar dentro de un concepto mucho menos restringido de *código* -como el formulado, por ejemplo, desde los presupuestos de la Teoría de la Relevancia- porque, como ha demostrado M^o V. Escandell-Vidal²⁶ para la entonación, aunque no codifiquen significados léxicos, sí codifican instrucciones; finalmente, tal y como ha defendido A. Hidalgo²⁷ también para la entonación, son imprescindibles en la delimitación de las unidades conversacionales, función ésta claramente lingüística pues no es otra cosa que la función demarcativa aplicada a unidades más amplias que la palabra.

3. LOS RASGOS VOCALES NO VERBALES EN LA INTERACCIÓN EN EL AULA

La legitimidad de los rasgos vocales no verbales como objetos de estudio de la Lingüística, que he intentado justificar mediante la explicación de sus características y funciones, constituye, a mi modo de ver, un primer

²⁵ Cf. GUMPERZ, J.: "Contextualization and understanding" en A. DURANTI y Ch. GOODWIN (eds.): *Rethinking Context*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992, pp. 230-252.

²⁶ Cf. ESCANDELL-VIDAL, M^o V.: "Intonation and procedural encoding in interrogatives" en J. GUTIÉRREZ y L. SILVA (eds.): *Papers in Spanish Linguistics*, Vol. I. Los Ángeles, UCLA, Occasional Papers in Linguistics, 1996, pp. 35-54.

²⁷ Cf. HIDALGO, A.: *La entonación coloquial. Función demarcativa y unidades de habla*, Valencia, Universidad de Valencia, 1997.

argumento que apoya la necesidad de que se éstos se traten a la hora de enseñar la comunicación oral puesto que es indudable que la enseñanza de la lengua hablada ha de procurar avanzar al paso de las investigaciones lingüísticas. No obstante, un argumento más sólido lo proporcionaría la comprobación de que, en la interacción oral en el aula, dichos rasgos paraverbales se manifiestan con frecuencia desempeñando las funciones a las que antes hemos hecho referencia.

Es esta última, sin embargo, una labor a la que los investigadores de la interacción en el aula no han prestado demasiada atención. J. Sinclair y M. Coulthard²⁸, por ejemplo, sí aluden a los rasgos vocales no verbales cuando incluyen en su clasificación actos (en su modelo, unidades mínimas dotadas de significado en términos discursivos) como la reacción (*react*) que es "una respuesta no lingüística mediante comportamiento no verbal"²⁹ o el reconocimiento (*acknowledge*) "que lleva implícito que se ha entendido el informativo anterior y cuya forma consiguiente es la de una afirmación, tanto verbal como no verbal"³⁰. En cambio, ni B. B. Joyce y B. Harooturian³¹, ni A. A. Bellack *et al* ³², que analizan la lengua oral del enseñante, ni N. A. Flanders³³, que también se ocupa de la del alumno, los tienen en cuenta en sus modelos de análisis³⁴.

R. Titone, por su parte, piensa que la comunicación didáctica de tipo verbal se caracteriza por una "presión" -psicológica y psicosocial- tan fuerte de las funciones comunicativas que "obliga a recurrir a medios no verbales cada vez que el individuo o el sistema no responden adecuadamente" por lo que en ella se produce "el acoplamiento de componentes paralingüísticos, cinésicos, proxémicos, cronémicos y situacionales, junto a, o en lugar de, los componentes intralingüísticos"³⁵. Es por ello por lo que, tras señalar que en la mayoría de los modelos de análisis de la interacción didáctica "se minusvalora el influjo de los factores no verbales que frecuentemente, sobre

²⁸ Cf. SINCLAIR, J. Mch. y COULTHARD, R. M.: *Towards an Analysis of Discourse: The English used by teachers and pupils*, Oxford, Oxford University Press, 1975.

²⁹ TITONE, R.: *El lenguaje en la interacción didáctica. Teorías y modelos de análisis*, Madrid, Narcea, 1986, p. 77.

³⁰ NIETO GARCÍA, J. M.: *Introducción al análisis del discurso hablado*, Granada, Universidad de Granada, 1995, p. 108.

³¹ JOYCE, B. B. y HAROOTURIAN, B.: *The structure of teaching*, Chicago, Science Res. Ass, 1967.

³² BELLACK, A. A. *et al.*: *The Language of the classrooms: meanings communicated in high-school teaching*, New York, Institute of Psychological Research, 1966.

³³ FLANDERS, N. A.: *Teacher influence, pupil attitudes and achievement*, Cooperative Research Monograph, num. 12, Washington: U. S. Office of Educatio, 1965.

³⁴ Aparecen resumidos en TITONE, R.: *El lenguaje en la interacción didáctica*, pp. 128-37.

³⁵ *Ibid.*, p. 56.

todo a ciertos niveles de escolaridad pueden sustituir o, en cualquier caso, integrar aquellos de la comunicación verbal³⁶, él propone incluir los rasgos vocales no verbales como categorías de análisis:

- a) en el modelo Schroder-Titone³⁷ dentro de la categoría llamada *Métrica* - en la cual se analiza si el enseñante "usa el volumen justo de voz", "un volumen de voz excesivo" o "un volumen de voz demasiado escaso" y si "usa un ritmo adecuado de elocución", "un ritmo demasiado veloz" o "un ritmo demasiado lento" - y en la categoría que él denomina *Tonía* en la cual se valora si el maestro "mantiene una justa calma o autocontrol", "se muestra generalmente agitado-excitado" o "se muestra por lo general débil e indeciso", aspectos todos ellos difícilmente analizables sin recurrir a la voz;
- b) en el modelo SACLE (Sistema de Análisis del Comportamiento Lingüístico del Enseñante)³⁸ dentro de la categoría que llama *Aspectos paralingüísticos* mediante la cual se valora si el docente utiliza un tono "alto, medio o bajo", un volumen "fuerte o suave" y un timbre "dulce o áspero".

Por lo que respecta a nuestro corpus, y en lo que se refiere a la utilización de la voz por parte del enseñante, en un primer análisis se ha podido observar que éste varía significativamente las características de su voz en función de las situaciones³⁹:

- En las "riñas", reproches y reprimendas, utiliza normalmente un volumen más bajo que en el resto de las situaciones. En varias ocasiones, no obstante, y después de sucesivas "desobediencias", lo eleva y ello conlleva una elevación también del tono que se hace más agudo. Asimismo, el campo entonativo es más melodioso, es decir, la curva entonativa "sube" y "baja" más.
- En cambio, cuando da consignas o instrucciones a todo o a parte del grupo, el volumen de su voz es más alto que cuando "riñe". Si las instrucciones son habituales en el desarrollo de la clase y, por lo tanto, no son nuevas para los niños, éste se eleva aún más (pero nunca excesivamente) y aparece un ritmo especial. Cuando debe repetir las porque los niños no las han cumplido correctamente, además de elevar el volumen y el tono (que se hace más enfático) respecto a la primera vez que las dio, cambia, a veces, la cualidad de su voz. Dicho volumen se hace bastante más bajo que su volumen normal cuando las instrucciones las da a cada niño en particular. Resulta curioso también cómo, al dar instrucciones para que uno de los niños haga la tarea más rápido, ella aumenta su velocidad de elocución.

³⁶ Ibid., p. 53.

³⁷ Ibid., pp. 143-4.

³⁸ Ibid., pp. 146-7.

³⁹ Se trata de un primer análisis exclusivamente perceptivo que en el futuro se completará con un análisis instrumental y un estudio diferenciado por edades.

- En ocasiones, si los niños no saben responder a lo que les ha preguntado, ella suspende la entonación de su enunciado y alarga la articulación de los sonidos hasta obtener la respuesta.
- Cuando corrige o valora negativamente las actividades de sus alumnos, suele utilizar un volumen más bajo de lo normal, una articulación más lenta y reposada de los sonidos y la cualidad de su voz se dulcifica.
- Aunque a veces usa vocalizaciones (como *tsk. tsk* para negar), éstas no son muy frecuentes en sus emisiones.
- En varias ocasiones reflexiona sobre el propio uso de la voz -por ejemplo, diciéndole a una de las niñas que no tiene por qué gritar o a otra que no sabe por qué está hablando tan normal cuando ella sabe que no le gusta que no trabaje- y, para ello, disminuye su volumen por debajo del normal.

En cuanto a la manifestación de rasgos paraverbales en el habla del niño, tanto fuera como dentro del aula, las alusiones de los expertos en lenguaje infantil y didáctica de la lengua son igualmente bastante escasas. Puesto que no disponemos de espacio para una revisión bibliográfica más detallada, nos limitaremos a ver cómo se trata este tema en dos de las obras de consulta obligada -M. Monfort y A. Juárez⁴⁰ y M. P. Lebrero *et al.*⁴¹- y nos centraremos en el lenguaje de la etapa infantil, pues a ésta pertenecen los niños que intervienen en las interacciones de nuestro corpus cuya voz vamos a analizar.

M. Monfort y A. Juárez sí se refieren en varias ocasiones a aspectos no verbales de la voz del niño. Así ocurre, por ejemplo, cuando aluden al estadio pre-simbólico (0-12 meses) del esquema del desarrollo del lenguaje en el cual se da "comunicación pre-verbal con la madre a través de gritos, sonrisas y sonidos ligados a la sensación de placer y disconformidad, balbuceo"⁴²; cuando señalan, como características del llamado *baby-talk*, el que se hable más despacio, con más pausas y más largas, el que se suba el tono de la voz, empleando un registro más agudo, el que se cuide más la pronunciación o el que la entonación sea más expresiva⁴³; o cuando recuerdan que "la forma de hablar de un niño puede darnos mucha información sobre su personalidad o su estado actual: intensidad de la voz, rapidez de la expresión, articulación general, calidad de los mensajes, fluctuaciones según la situación, motricidad global durante la fonación..."⁴⁴ y que "el discurso del educador, aparte del mensaje objetivo, transmite una serie de características suplementarias que llamarán la atención y el interés de sus alumnos: estas características pasarán, sobre

⁴⁰ MONFORT, M. y JUÁREZ, A.: *El niño que habla. El lenguaje oral en preescolar*, 4ª Ed. Madrid: CEPE, 1992.

⁴¹ LEBRERO, M.P. *et al.*: *Educación Infantil. Comunicación y Representación. Diseño curricular*. Madrid, Editorial Escuela Española, 1993.

⁴² MONFORT, M. y JUÁREZ, A.: *El niño que habla...*, p. 67.

⁴³ *Ibid.*, p. 29.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 64.

todo, por el canal del lenguaje, pero también por la mímica, la motricidad general..."⁴⁵.

No olvidan, tampoco, la importancia que adquiere la entonación a la hora de contextualizar frases holofrásticas yuxtapuestas: *si se examina el acercamiento posterior de dos palabras en razón de la entonación, las frases no sólo resultan eficientes para la comunicación, sino que pueden ser juzgadas de la misma forma que las frases gramaticales "correctas"*⁴⁶ o cuando, en la etapa que va de los 21 a los 24 meses, aparecen nuevas combinaciones de dos o tres palabras cuyo significado gramatical no depende del orden, las flexiones o los nexos sino "más bien de la entonación, de gestos y mímica añadidos"⁴⁷.

En otras ocasiones, sin embargo, parece que estos autores no creen preciso aludir a la dimensión no verbal de la voz del niño. Es lo que sucede, por ejemplo, a la hora de tratar los mecanismos de adquisición del habla de modo que, cuando se ocupan del *feed-back* de los adultos hacia los niños, señalan tres tipos de correcciones -sintáctica, semántica y fonética y fonológica- y parecen restringir esta última al nivel segmental o verbal, si bien en la corrección intervienen necesariamente los rasgos suprasegmentales de la voz.

Éstos también se omiten cuando se habla del *feed-back* en M. P. LEBRERO *et al.*⁴⁸, obra ésta en la que, al hablar de los ingredientes que integran el tránsito del primer lenguaje al lenguaje, sólo refleja la influencia del habla adulta en el plano verbal. Por otra parte, aunque sus autores afirman que, a nivel fonético, el comportamiento lingüístico de los niños entre cuatro años y medio y seis se caracteriza, entre otras cosas, por una inteligibilidad global, por una madurez articulatoria, por una intensidad de uso de vocalizaciones, por la emisión de curvas melódicas, etc., no comentan nada acerca de los rasgos vocales no verbales en la etapa que va de los tres a los cuatro años y medio.

No obstante, frente a esta escasa presencia de los rasgos paraverbales en las descripciones teóricas del lenguaje infantil, un análisis de interacciones orales que los niños mantienen en el aula demuestra la abundancia y la importancia de los mismos.

Así, en las interacciones que constituyen nuestro corpus, se ha podido observar que, aunque también varían según las situaciones, cambian, sobre todo, en función de quién sea el interlocutor (la maestra, los otros niños o ellos mismos), cosa que no ocurría con la voz de la maestra. Entre los rasgos vocales no verbales que se manifiestan cuando hablan con la maestra destacan los siguientes:

⁴⁵ *Ibid.*, p. 66.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 58.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 59.

⁴⁸ Cf. LEBRERO, M P. *et al.*: *Educación Infantil...*, p. 16.

- Utilizan varios de estos rasgos para que la maestra dirija su atención hacia ellos: en una ocasión uno de ellos eleva el volumen de su voz hasta gritar; en otra, una de las niñas canta; otra de las veces, esta misma niña intenta interrumpir a la maestra, que está hablando con sus compañeros, lo que conlleva un aumento de volumen y articulación vacilante.
- Parecen disponer de una entonación o curva melódica especial, bastante forzada y convencional, para determinadas situaciones: por ejemplo, cuando pretenden que la maestra les confirme que lo están haciendo bien o cuando a la pregunta de la maestra ellos responden con algo que saben y que ella sabe que lo saben.
- En bastantes ocasiones, a la hora de responder a la maestra, vacilan, hablan con un volumen más bajo y su articulación resulta más confusa.

Si hablan con otros niños, sus rasgos vocales no verbales son, como cabe esperar, más "naturales" y se observa una práctica más libre de la vocalidad cuanto más alejados están de las mesas de trabajo. Así, por ejemplo, sólo se ríen a carcajadas en la alfombra de juego. Sus patrones melódicos no manifiestan ninguna diferencia notable respecto a las interacciones entre adultos (las curvas melódicas de reproche, corrección, etc. son idénticas). Cuando se enfadan, gritan y cambia la cualidad de su voz, como ocurre con éstos, y saben bajar el tono de la voz para ocultar información a los demás. En mi opinión, sin embargo, cuando hablan entre ellos muestran, en general, un mayor aprovechamiento de la dimensión no verbal de la voz. Eso sí, no siempre lo hacen con fines comunicativos, pues muchas veces producen una serie de ruidos (aparte de las vocalizaciones más convencionales) con una única finalidad lúdica. Lo mismo puede decirse de los momentos en los que, por ejemplo jugando, hablan con un interlocutor "imaginario".

También hacen más uso de los rasgos vocales no verbales cuando hablan en voz alta con ellos mismos. Normalmente, en estos casos, el volumen de la voz es más bajo pero no tiene por qué disminuir necesariamente, ya que, a veces, llegan incluso a cantar para autoanimarse, y son bastante frecuentes los cambios en la dinámica de la voz.

Finalmente, en cuanto a las funciones de las que se ha hablado en el apartado anterior, el comportamiento de los rasgos de la voz de la maestra y los niños de nuestro corpus puede resumirse de la siguiente manera:

(Ejemplos seleccionados de interacciones orales recogidas en un aula de un Colegio Rural Agrupado de la provincia de León a la que asisten niños con edades comprendidas entre los 2 y 6 años).

Voz de la maestra	RASGOS VOCALES NO VERBALES	FUNCIONES
"Riñas", reproches y reprimendas	<i>Dinámica de la voz:</i> -volumen más bajo que en el resto de las situaciones; -campo tonotativo más melodioso	Manifestación de las relaciones interpersonales
"Riñas", reproches y reprimendas después de sucesivas "desobediencias"	<i>Dinámica de la voz:</i> -volumen más alto que en el caso anterior; -elevación del tono que se hace más agudo	Función emotiva
Consignas o instrucciones habituales en el desarrollo de la clase	<i>Dinámica de la voz:</i> -volumen más elevado que en el resto de instrucciones; -ritmo especial; -tono marcadamente didáctico	Establecimiento de la comunidad enunciativa. Función de marcación
Instrucciones repetidas porque los niños no las han cumplido correctamente	<i>Cambios en la cuantidad de la voz</i> <i>Dinámica de la voz:</i> -volumen más elevado; -tono más enfático	Función emotiva
Instrucciones dadas a cada niño en particular	<i>Dinámica de la voz:</i> -volumen más bajo que su volumen normal	Manifestación de las relaciones interpersonales
Instrucciones para que uno de los niños lo haga más rápido	<i>Dinámica de la voz:</i> -velocidad de elocución más rápida de lo normal	Refuerzo del significado léxico
Preguntas a las que los niños tardan en responder	<i>Dinámica de la voz:</i> -entonación suspendida; -articulación alargada	Regulación de la alternancia de turnos
Correcciones y valoraciones negativas	<i>Cualidad de la voz:</i> -su voz se hace más dulce <i>Dinámica de la voz:</i> -volumen más bajo de lo normal; -articulación más lenta y reposada	Manifestación de las relaciones interpersonales
Reflexiones sobre el uso de la propia voz (por ejemplo sobre la no necesidad de gritar en clase)	<i>Dinámica de la voz:</i> -volumen más bajo de lo normal	Refuerzo del significado léxico

Voces de los niños hablando con la maestra		
Intentos de captar la atención de la maestra	<i>Dinámica de la voz:</i> -elevan el volumen de su voz hasta gritar; -cantan	Validación Interlocutoria
Interrupciones al discurso de la maestra	<i>Dinámica de la voz:</i> -elevación del volumen de su voz -articulación vacilante	Regulación de la alternancia de turnos
Repetición en voz alta de contenidos conocidos	<i>Dinámica de la voz:</i> -curva melódica especial, forzada y convencional; -tono especial de retahíla	Establecimiento de la comunidad enunciativa
Respuestas a la maestra	<i>Dinámica de la voz:</i> -articulación confusa y vacilante; -volumen más bajo de lo normal	Función emotiva
Voces de los niños hablando con otros niños o con un interlocutor "imaginario"		
Jugando en la alfombra	<i>Diferenciadores:</i> -carcajadas	Función emotiva
Cuando se enfadan entre sí	<i>Cambios en la cualidad de la voz:</i> <i>Dinámica de la voz:</i> -curvas melódicas de reproche; -volumen más elevado de lo normal, hasta llegar, a veces, al grito	Función emotiva
Cuando quieren ocultar información a los demás	<i>Dinámica de la voz:</i> -volumen mucho más bajo de lo normal hasta llegar al susurro	Función emotiva Establecimiento de la comunidad enunciativa
Cuando hablan con ellos mismos	<i>Cambios en la cualidad de la voz:</i> <i>Dinámica de la voz:</i> -volumen más bajo -cantan	Establecimiento de la comunidad enunciativa

4. LOS RASGOS VOCALES NO VERBALES Y LA DIDÁCTICA DE LO ORAL

Si se tiene en cuenta todo lo señalado anteriormente sobre las funciones que desempeñan los rasgos vocales no verbales y los objetivos generales para el lenguaje oral en la Educación Infantil, expuestos en el Real Decreto 1333/1991 (B.O.E. del 9 de septiembre):

- 1) *Expresar sentimientos, deseos e ideas mediante el lenguaje oral, ajustándose a los diferentes contextos y situaciones de comunicación habituales y cotidianos y a los diferentes interlocutores.*
- 2) *Comprender las intenciones y mensajes que le comunican otros niños y adultos, valorando el lenguaje oral como un medio de relación con los demás.*
- 3) *Utilizar las normas que rigen los intercambios lingüísticos en relatos, diálogos y conversaciones colectivas (prestar atención, adecuar la voz o usar formas sociales adecuadas).*
- 4) *Comprender y reproducir algunos textos de tradición cultural (adivinanzas, canciones, refranes, dichos, cuentos o poesías), mostrando actitudes de valoración e interés hacia ellos parece fácil coincidir en la necesidad de que los maestros sean conscientes del importante papel que desempeñan en la comunicación oral ya que, por ejemplo, para que los niños puedan alcanzar el primer objetivo, han de saber interpretar y poner en práctica las funciones emotiva y contextualizadora de la voz; las funciones de manifestación del significado implícito y de manifestación de las relaciones interpersonales, para poder cumplir el segundo; y las funciones relativas al desarrollo de la interacción, para el caso del tercero.*

Asimismo, un buen conocimiento del tema les puede ser muy útil para poder desarrollar en el aula determinados contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, también mencionados en dicho decreto, como, por ejemplo, los siguientes:

- 1) *Formas socialmente establecidas para iniciar, mantener y terminar una conversación (concepto).*
- 2) *Utilización de señales extralingüísticas (entonación, gesticulación, expresión facial) para atribuir y reforzar el significado de los mensajes que se reciben y se transmiten (procedimiento).*
- 3) *Reconocimiento y valoración del lenguaje oral como instrumento para comunicar los sentimientos, ideas e intereses propios y conocer los de los otros (actitud).*

A pesar de ello, la lectura de obras como las señaladas en el apartado anterior revela que, en muchos casos, los rasgos vocales no verbales no están lo suficientemente presentes en las orientaciones e indicaciones que los especialistas en didáctica de lo oral ofrecen a los maestros.

Así, por ejemplo, en M. P. Lebrero *et al.*⁴⁹ se alude a ellos indirectamente cuando se señalan algunas estrategias optimizadoras fonéticas pero quizás

⁴⁹ *Ibid.*, p. 24.

sería necesario que se les prestara aún mayor atención puesto que pueden resultar un buen medio tanto de "observar la evolución de cada niño, con sensibilidad hacia sus intereses y motivaciones" como de ayudarlo a avanzar o, lo que es lo mismo, de conseguir una intervención optimizadora⁵⁰.

De la misma manera, con la referencia a estos rasgos de la voz, las interesantes reflexiones y sugerencias de M. Monfort y A. Juárez, podrían resultar, en mi opinión, aún más útiles.

Estos autores piensan, por ejemplo, que las recomendaciones dadas por ciertos expertos, según las cuales, para una óptima enseñanza de la lengua oral, es imprescindible favorecer situaciones auténticas y trabajar individualmente con cada niño durante una mayor cantidad de tiempo, sólo se pueden llevar a la práctica en muy contadas ocasiones. Ellos creen, en cambio, que, aunque los ejercicios se realicen en situaciones preparadas y de forma colectiva o semicolectiva, su eficacia quedará garantizada siempre que éstos: 1) permitan prevenir la aparición y el desarrollo de los trastornos del lenguaje infantil; 2) preparen al niño para el lenguaje escrito; 3) estén destinados a mejorar ciertas capacidades que le permitan aprovechar más eficazmente las interacciones que sí son espontáneas y 4) tengan como fin entrenar el lenguaje dentro y para el propio contexto de la escuela, de modo, que la competencia para comunicarse en clase constituya un objetivo pedagógico por sí mismo⁵¹. Como bien afirman, para poder cumplir estos dos últimos requisitos, será necesario enseñar a los niños a "saber escuchar sin perder la atención, a resistir la frustración de tener que esperar su turno, a tener en cuenta la información de los demás y los datos del contexto peculiar del aula...,etc."⁵². Sin embargo, ya que esto será casi imposible de conseguir si los niños no aprenden a interpretar y manifestar adecuadamente las funciones de la voz, no estaría de más, a mi modo de ver, recordar la importancia de atender a los rasgos vocales no verbales.

En otro apartado del libro, M. Monfort y A. Juárez⁵³ proporcionan varios consejos sumamente útiles para los maestros que quieran poner en marcha lo que ellos denominan *sesiones conversacionales*. Una vez más, sin embargo, pienso que recomendaciones como las de que "los niños deben sentir que el adulto tiene verdadero deseo de comunicarse con ellos", "el adulto está allí para ayudar a que se expresen", o que hay que "enseñar a los niños a respetar poco a poco un turno de palabra" podrían completarse con sugerencias en torno a dichos rasgos.

Desde mi punto de vista, los argumentos que en su momento se aportaron para reivindicar una didáctica de lo oral son totalmente aplicables a lo que podríamos denominar *didáctica de lo vocal* ya que, de hecho, ésta forma parte de la primera. Lo mismo puede decirse de las causas que,

⁵⁰ Ibid., p. 21.

⁵¹ Cf. MONFORT, M. y JUÁREZ, A.: *El niño que habla...*, p. 85-9.

⁵² Ibid., p. 88.

⁵³ Ibid., p. 92-7.

durante mucho tiempo, han privilegiado la enseñanza de lo escrito frente a la enseñanza de lo oral y lo vocal.

En cuanto a éstas, y tomando como referencia a P. Perrenoud⁵⁴, se pueden establecer las siguientes analogías:

- 1) Dice este autor que muchos maestros consideraban la enseñanza de lo oral no como un medio de consolidar su magisterio sino sobre todo como "*un aspect obligé du rapport pédagogique et du fonctionnement d'un groupe-classe*" de modo que, cuando se hablaba en sus clases, se hablaba casi únicamente para explicar, dar consignas, evaluar, reorientar el trabajo de sus alumnos u organizar sus actividades⁵⁵. Afortunadamente, respecto a lo oral, la situación ha cambiado enormemente pero no tanto respecto a la dimensión vocal de la que muchas veces, ni siquiera como medio de relación pedagógica, se tiene consciencia.
- 2) Si, según él⁵⁶, en lo que se refiere a lo oral, los maestros han mantenido dos posturas contrapuestas -la de quienes creen que siempre se ha tratado en la escuela y la de opinan que ha sido un aspecto generalmente olvidado por lo que es preciso que recupere su importancia- creo que, actualmente, respecto a lo vocal, la primera prevalecería.
- 3) Finalmente, P. Perrenoud⁵⁷ piensa que la renovación de la didáctica de lo oral propuesta por diversos expertos se ha tardado en llevar a la práctica porque éstos no se han detenido a explicar claramente en qué consiste. Para intentar conocer mejor la dimensión oral de la comunicación, muchos maestros han tenido que recurrir, así, a fuentes no siempre válidas que muchas veces sólo han ocasionado confusión y frustración: *C'est le flou. Les rénovateurs ont été sur tous ces points peu bavards ou très abstraits. Ils laissent donc à chacun le soin de se forger sa propre doctrine et sa propre pédagogie de l'oral. Ce qui conduit chez les maîtres les moins imaginatifs à une absence totale de changement des représentations et des pratiques; chez les autres à un certain flottement, parce que la dévalorisation des activités anciennes ne s'est pas accompagnée d'alternatives concrètes, parce que l'attitude générale vis-à-vis de la pratique langagière en classe est restée peu saisissable et peu codifiable. C'est donc, assez largement, chacun pour soi.*

También en este caso, la situación respecto a lo oral se ha solucionado en gran parte. No obstante, a la hora de abordar la enseñanza de los aspectos no verbales de la voz, siguen existiendo pocas exposiciones teóricas suficientemente claras a las que los docentes puedan acudir.

⁵⁴ PERRENOUD, Ph.: "Bouche cousue ou langue bien pendue? L'école entre deux pédagogies de l'oral" en WIRTHNER, M. et al. (eds.): *Parole étouffée, parole libérée*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1991, pp. 15-40.

⁵⁵ Ibid., p. 18.

⁵⁶ Ibid., p. 21.

⁵⁷ Ibid., p. 23.

Por lo que respecta a los argumentos que justifican una mayor atención hacia los rasgos vocales no verbales en la didáctica de la lengua materna, creo que, si nos planteamos las mismas preguntas que en su día se hizo E. Roulet⁵⁸ sobre la didáctica de lo oral, también podremos encontrarlos en sus respuestas.

Es cierto que, al igual que ocurre con lo oral, lo vocal constituye ya un elemento esencial de la marcha lingüística del niño antes de que éste llegue a la escuela. Parece legítimo, pues, preguntarse por la necesidad misma de enseñarlo. Sin embargo, como señala este autor, esos repertorios verbales y no verbales que el niño ya posee antes de su escolarización van a resultar insuficientes para sus futuras necesidades de adulto o de adolescente, por lo que *aussi ces répertoire verbaux, qui peuvent varier considérablement selon l'origine des élèves, doivent-ils être progressivement étendus, à la fois pour réduire les différences initiales et pour permettre aux apprenants de maîtriser de nouvelles situations d'interaction*⁵⁹

Una vez que se ha afirmado, de la misma forma en la que lo hace E. Roulet para lo oral, la necesidad de enseñar lo vocal, resulta útil plantearse qué es lo vocal y qué se debe enseñar de lo vocal. Esta pregunta ya ha sido en gran parte respondida en el primer apartado de esta exposición. Por ello, simplemente me limitaré a señalar que, en mi opinión:

1) del mismo modo que E. Roulet⁶⁰ afirma que lo oral no es el pariente pobre de lo escrito, conviene recordar que los aspectos vocales no verbales son tan importantes o más que los verbales en la comunicación;

2) al igual que este autor afirma para lo oral⁶¹, la complejidad y riqueza de los rasgos paraverbales no debe conducir a pensar que no manifiestan regularidades de uso;

3) de la misma forma que considera⁶² que no existe "un oral" sino una pluralidad de orales, siempre hay que tener presente que existen múltiples rasgos vocales no verbales con múltiples funciones.

Dicha analogía entre lo oral y lo vocal se hace aún más evidente cuando lo que se cuestiona es si se puede enseñar lo vocal y cómo enseñarlo. Así, la tesis de E. Roulet según la cual "*la pédagogie de l'oral doit partir de documents authentiques illustrant différents types de interactions orales, différentes stratégies, différents schémas discursifs*"⁶³, tiene completa validez, a mi modo de ver, para la didáctica de lo vocal. Opino que es perfectamente posible enseñar lo vocal pero sólo si, como él también señala, los maestros acceden a y conocen distintos tipos de interacciones orales.

⁵⁸ ROULET, E.: "La pédagogie de l'oral en question(s)" en WIRTHNER, M. *et al.* (eds.): *Parole étouffée, parole libérée*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1991, pp. 41-54.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 42.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 41.

⁶¹ *Ibid.*, p. 46.

⁶² *Ibid.*, p. 46.

⁶³ *Ibid.*, p. 51.

Asimismo, deben disponer de los instrumentos de análisis necesarios que les permitan descubrir de una manera sistemática las regularidades estructurales y de empleo de los rasgos vocales no verbales⁶⁴. Esta reflexión sobre la dimensión no verbal de la voz será fundamental a la hora de desarrollar su propia competencia metacomunicativa y ésta, a su vez, será esencial para fomentar una buena competencia comunicativa en sus alumnos.

En definitiva, si se acepta la necesidad de enseñar lo vocal, es preciso concebir de una forma un tanto diferente la didáctica de lo oral y ello conlleva, necesariamente, cierta reorientación en la formación inicial y/o continua de los maestros. E. Roulet⁶⁵ se queja, así, de que, muy a menudo, la formación lingüística de los enseñantes se ha limitado a la transmisión de distintas teorías sobre el lenguaje, la gramática, el texto e, incluso sobre la interacción verbal, lo cual, sin embargo, no les ha permitido adquirir adecuados instrumentos de análisis de documentos orales auténticos. Aunque sea más costoso, observar y analizar dichos documentos le parece una actividad formativa mucho más fructífera y, para poder llevarla a cabo, la recopilación de corpus de interacciones orales como al que al comienzo de la exposición hemos hecho referencia, resulta imprescindible.

5. CONCLUSIÓN

Según se avanzó en las primeras líneas, los objetivos de esta exposición han sido tratar de suscitar una mayor atención hacia los rasgos vocales no verbales y justificar la necesidad de su enseñanza. He intentado argumentar dicha necesidad, por un lado, apoyándome en los datos aportados por el análisis del corpus de lengua infantil; por otro lado, tratando de demostrar su legitimidad como objetos de estudio de la Lingüística a la que la didáctica de la lengua debe estar vinculada; y, finalmente, mostrando las carencias que, a mi modo de ver, la enseñanza de los rasgos paraverbales cubriría y aprovechando algunos de los argumentos no explícitos, pero sí implícitos, que he podido encontrar en la bibliografía sobre didáctica de lo oral.

Como conclusión de todo ello, creo que se puede obtener la siguiente: dentro de un enfoque comunicativo de enseñanza de la lengua, a la interacción oral hay que prestarle un especial interés como situación comunicativa en la que más frecuentemente se encuentra el niño. En dicha situación comunicativa, los rasgos no verbales de la voz desempeñan un papel tan importante como el de los rasgos vocales verbales. Por lo tanto, en mi opinión, una didáctica de lo oral ha de ser siempre, también, una didáctica de la interacción y una didáctica de lo vocal no verbal:

⁶⁴ *Ibid.*, p. 51.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 53.

La adopción en un enfoque comunicativo y funcional a la hora de acercarse, en la escuela, a los fenómenos del lenguaje y la comunicación supone atender, en fin, a la diversidad de los usos verbales y no verbales que los alumnos y las alumnas utilizan en sus prácticas comunicativas habituales⁶⁶.

⁶⁶ LOMAS, C.: "Sistemas verbales y no verbales de comunicación y enseñanza de la lengua" en C. LOMAS y A. OSORO (comp.): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1993, pp. 93.