

La enseñanza de la lengua oral en Colombia: estado actual y perspectivas

Orality teaching in Colombia: current state and perspectives

Yolima Gutiérrez Ríos*

yolimagr@yahoo.es

* Doctora en Educación. Profesora Titular en el área de Lengua Castellana y Literatura en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori y coordinadora de investigación de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle (Bogotá-Colombia). Escuela Normal Distrital María Montessori, Universidad de La Salle

Palabras clave

Oralidad, instituida, instituyente, concepciones y enseñanza.

Resumen

Este artículo plantea, una serie de reflexiones alrededor del estado actual de la enseñanza de la oralidad en Colombia, sustentadas en un estudio hermenéutico sobre concepciones disciplinares y didácticas de la oralidad, realizado con profesores de lengua castellana de instituciones educativas de Bogotá y de otras ciudades colombianas. Se presentan tensiones, aperturas y necesidades desde dos dimensiones de análisis, la dimensión instituyente de la oralidad como portadora de nuevas perspectivas teóricas y contextos de aplicación, vinculados a la universalización de los mercados, la democracia, los avances científicos, tecnológicos y comunicativos y la dimensión instituida como portadora de situaciones que permanecen y tienden a perpetuarse, a través de un sistema de creencias, significados y reglas de acción, es decir, de concepciones derivadas de la historia y la evolución de las sociedades. En consecuencia, se insinúan algunas orientaciones derivadas de las dimensiones instituida e instituyente de la oralidad en la perspectiva de potenciar el desarrollo de la competencia discursiva oral de niños y jóvenes.

Key words

Orality, instituting dimension, instituted dimension, conceptions and teaching.

Abstract

This article poses some reflections about the current situation of orality teaching in Colombia, supported by a hermeneutic study based on disciplinary and didactic concepts of orality, which was carried out with Spanish teachers from schools in Bogota and some other Colombian cities. We found out tensions, openings and necessities from two dimensions of analysis. The instituting dimension of orality as a carrier of new theoretical perspectives and application contexts linked to the universalization of the markets, the democracy, the scientific, technological and communication advances; and the instituted dimension as carrier of situations that remain and tend to perpetuate through a system of beliefs, meanings and action rules, in other words, of conceptions derived from the history and the evolution of the societies. As a result, some orientations derived from the instituting and instituted dimensions about orality in the perspective of maximizing the development of the oral discursive competence in children and adolescents are mentioned.

Contextualización

Una de las preocupaciones que ha tomado gran fuerza en los últimos años en la comunidad docente, es la necesidad de reflexionar sobre el papel de la oralidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, no solo en el campo del lenguaje, sino también en los diferentes campos del saber. Se trata de un reconocimiento de las implicaciones de hablar y escuchar en la cotidianidad del aula. Este hecho compromete la dimensión interdisciplinaria de la oralidad, por cuanto exige la consideración de un conjunto de condiciones socioculturales, psicopedagógicas, lingüísticas y discursivas necesarias para su valoración, comprensión e incorporación en los aprendizajes escolares.

Por ello, se plantea la discusión en torno a la ausencia de una enseñanza reflexiva y sistemática de la lengua oral en la escuela colombiana, para lo cual se proponen dos ejes de reflexión. El primero tiene que ver con la problemática de la enseñanza de lengua oral desde una perspectiva histórica y cultural cifrada en la *oralidad instituyente e instituida*, y se presentará un rápido itinerario histórico de las distintas oralidades que han predominado en diferentes épocas, a fin de identificar tensiones, vacíos y aperturas. En el segundo, se sugieren algunas dimensiones para abordar la enseñanza de la oralidad, en la perspectiva de desarrollar la competencia discursiva oral de los estudiantes.

Los planteamientos se presentan mediante cinco tesis derivadas de una investigación recién concluida¹, cuyo enfoque interpretativo o hermenéutico de la enseñanza posibilitó describir, comprender e interpretar la realidad, los significados, las intenciones y las acciones de los profesores respecto a la actividad de hablar y escuchar como objeto de enseñanza².

La muestra estuvo conformada por trece (13) profesores de lengua castellana pertenecientes a diez (10) instituciones educativas de la ciudad de Bogotá y 13 profesores pertenecientes a colegios de distintas ciudades colombianas. La contribución principal de este estudio es el análisis de la enseñanza de la lengua oral en el contexto colombiano; la formulación de unas líneas de acción para la formación docente; el desarrollo de la competencia discursiva oral en la Educación Media y la constitución de la Red Iberoamericana de Oralidad como un espacio para el intercambio de saberes y experiencias de colectivos de docentes e investigadores de las ciencias sociales, las ciencias del lenguaje y la comunicación, la literatura y la educación, entre otras.

Cabe señalar, que cuando se alude a enseñar³ lengua oral, se hace de manera intencionada con la pretensión de otorgar sentido a este postulado, ya que para algunos resulta paradójico pensar en “enseñar a hablar”, sobre todo, si se refiere a niveles escolares avanzados como en el caso de esta investigación.

1. Análisis de las concepciones disciplinares y didácticas de la lengua oral en la escuela colombiana actual: Una propuesta de formación docente para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la Educación Media, Tesis Doctoral, dirigida por las Dra. María Elvira Rodríguez y la Dra. Gladys Jaimes de Casadiego.

2. El proceso de análisis e interpretación de los datos se realizó mediante elementos y criterios del “análisis de contenido” y el “estudio clínico de la acción didáctica”.

3. Se entiende la enseñanza, no en su sentido básico y causal propio del resultado de una acción unidireccional (Enseñanza-Aprendizaje), donde la actividad de enseñanza va seguida de la adquisición de un saber por parte del estudiante, sino en su sentido ontológico, referido a propiciar unas condiciones y unos medios para establecer una interacción con otro (s) y permitirle realizar las tareas del aprendizaje. Se trata mucho más de ser estudiante que de aprender cómo aprender, de tal forma que el aprendizaje sea una consecuencia directa del estudiante, de su actividad de estudiar y no un efecto que sigue de la enseñanza como causa (Fenstermacher, 1989).

La ausencia de una enseñanza reflexiva y sistemática de la lengua oral en la escuela colombiana actual

Exordio

Antes de entrar en materia, invito a que pensemos por un momento sobre esta pregunta e intentemos responderla:

Seguramente todos recordamos cómo aprendimos a leer y a escribir y quién nos enseñó; pero ¿todos recordamos cómo aprendimos a hablar y a escuchar?

Evidentemente, los recuerdos no fluyen tan fácilmente como cuando evocamos cómo aprendimos a leer y a escribir, y esto obedece a circunstancias históricas, socioculturales y pedagógicas implicadas en la ausencia de una tradición docente en la enseñanza sistemática, reflexiva y progresiva de la oralidad.

Tesis 1

Plantear el desarrollo de la competencia discursiva oral en los diferentes ciclos escolares, implica pensar la enseñanza reflexiva y progresiva de la oralidad, una tarea para la cual la escuela no está preparada, dado que tradicionalmente se ha ocupado y preocupado por la adquisición y desarrollo de la lengua escrita.

En la escuela, el 90% de las actividades comunicativas propuestas para los niños de cinco años en adelante se centran en el aprendizaje y la práctica de la lectura y la escritura. En este sentido, Vilá (1994) plantea que la ausencia de actividades intencionalmente educativas referidas a la enseñanza de la lengua oral durante la vida escolar obedece entre otras razones, “a la influencia sobre el profesorado de una tradición lingüística que prioriza en sus análisis y descripciones la lengua escrita sobre la lengua oral” (p. 46). Se trata de una situación sustentada

en que “muchos profesores piensan de forma más o menos consciente que la lengua oral “crece” y se “desarrolla” de forma natural sin que sea necesario enseñarla de forma sistemática, a diferencia de la lengua escrita que requiere un trabajo propiamente escolar” (p. 47).

Además, la sociedad se ha encargado de recordarle a la escuela que le compete enseñar a leer y escribir, lo cual indica que no reconoce la necesidad de desarrollar el uso, la función y la comprensión de la lengua oral en los contextos escolares y no escolares; como tampoco su papel en el desarrollo individual, escolar, social y cultural de los ciudadanos en su etapa escolar. No obstante, existe un clamor general por superar las dificultades de inadecuación y falta de fluidez en los usos orales de los estudiantes, así como en el uso de la expresión verbal en función de discriminar y excluir.

Esta concepción de la primacía de la lengua escrita sobre la lengua oral⁴ aún pervive entre amplios sectores del profesorado, pues incorporar el desarrollo de la competencia discursiva oral de los estudiantes es una tarea compleja, que requiere de una minuciosa planificación y evaluación y de unas condiciones poco definidas, lo cual hace que el profesorado cese en el empeño de asumirla como objeto de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, en la vida cotidiana la comunicación oral ocupa el 80% del tiempo de actividad humana y del total de este tiempo dedicamos el 45% a escuchar, el 30% a hablar, el 16% a leer y solo el 9% a escribir (Rivers & Temperley, 1978; Gauquelin, 1982).

En efecto, se han confirmado los porcentajes presentados en la realidad de la escuela, hecho que evidencia el predominio del discurso oral, por parte del maestro, el destacado primer lugar de la escucha, por parte de los educandos (aunque poco comprensiva y crítica) y las pocas posibilidades de acompa-

4. Cabe aclarar que no son dos lenguas, sino dos modos distintos de comunicación a partir de un mismo sistema lingüístico.

ñamiento a los estudiantes en el paso de su discurso espontáneo e improvisado, a uno más elaborado que requiere de la articulación intencionada entre las actividades de hablar, escuchar, leer y escribir.

Estas y otras razones, hacen que en muchas de nuestras aulas la oralidad siga teniendo un carácter subsidiario, marginal y esporádico (Rodríguez, 1995), debido a la complejidad de su abordaje y a la ausencia de un saber disciplinar y didáctico. Así, pues, la ausencia de la enseñanza sistemática y reflexiva de la oralidad, obedece a múltiples factores, los cuales inciden en la comprensión y producción oral formal de los estudiantes. De ahí, la necesidad de crear situaciones reales de comunicación oral y contar con estrategias para reflexionar de manera sistemática y progresiva sobre el contenido, pertinencia y forma lingüística de las intervenciones orales, antes y después de ser emitidas.

Todo lo anterior se manifiesta en la dificultad para desarrollar la competencia discursiva oral de los estudiantes, lo cual limita la pretensión de redescubrir otras formas de interacción en el aula, de acercamiento al saber y a la ejercitación de procesos de pensamiento desde una actitud abierta al diálogo, a la escucha crítica y a la toma de posturas fundamentadas, reflejadas en el establecimiento de relaciones democráticas y transformadoras. Se entiende la competencia discursiva oral, como el dominio y control sobre lo que se dice y cómo se dice (coherencia, adecuación, cohesión, cooperación y cortesía) en un contexto comunicativo particular.

Sin embargo, entre los avances relacionados con la intervención lingüística oral, la escuela ha ido fortaleciendo la inclusión de objetivos concretos relacionados con el desarrollo de la comunicación oral, específicamente con la pretensión de mejorar la expresión oral y la comprensión e interpretación de distintos tipos de mensajes orales y se ha ido interesando por una pedagogía de la oralidad, lo cual supone la toma de decisiones pedagógicas y políticas del maestro.

Se asiste entonces a la emergencia de dos realidades paralelas; por un lado se percibe la ausencia de una pedagogía de la oralidad y por el otro, cobra fuerza el ideal de la escuela contemporánea de formar ciudadanos con un dominio discursivo oral, que se constituya en factor de inclusión en diversos ámbitos de la acción social, que favorezca la democratización de las interacciones que las niñas, niños y jóvenes establecen con el mundo actual en el ejercicio de su ciudadanía y de una participación responsable en el espacio público común. Para comprender la naturaleza de esta incongruencia a la metáfora de lo *instituido e instituyente* de Castoriadis (1997), dos dimensiones que ponen en escena la problemática planteada desde dos circunstancias específicas de carácter sociohistórico y pedagógico.

Tanto en la circunstancia sociohistórica como en la circunstancia pedagógica, la dimensión *instituyente* de la oralidad, acerca a los cambios, renovaciones e innovaciones que ha tenido la oralidad y la dimensión *instituida*, permite reconocer las situaciones que permanecen y tienden a perpetuarse.

La problemática de la enseñanza de lengua oral desde una perspectiva histórica y cultural

Tesis 2

La ausencia de una tradición pedagógica en torno a la enseñanza reflexiva y sistemática de la lengua oral, proviene de un sistema de creencias, significados y reglas de acción; es decir, de concepciones derivadas de la historia y evolución de las sociedades.

Este planteamiento, se refiere a una historia de desamor que ha perdurado entre la escritura y la oralidad, pues a través de la historia han sido planteadas como polos opuestos y en ocasiones excluyentes.

Desde la perspectiva de Contreras (2006), antes de la invención del alfabeto, los seres humanos vivían en lo que llamamos, “el lenguaje del devenir” o la modalidad de la práctica oral donde la lengua

y la acción estaban estrechamente unidas; por ello, hablar tenía el poder de hacer y de inmortalizar. La palabra oral del poeta estaba representada en los *aedas*, responsables de la educación, cuya fuente de inspiración eran las musas (según Hesiodo constituían un conjunto de 9 hermanas hijas de Zeus y de la Diosa Mnemoiné, la memoria). Entonces, los *aedas* eran vistos como aquellos que tenían un vínculo con la divinidad, quien los inspiraba y motivaba a crear sus cantos y a recitarlos. Además, tenían la misión de educar (“paideia”) a su pueblo, mediante cuatro acciones concretas y bien logradas, a través de la palabra oral: conservar, trascender, hacer historia y construir la realidad.

De ahí que, para los griegos la palabra de los *aedas* fuera considerada como “la verdad” y de este modo, la voz de estos poetas representaba todo aquello que merecía ser aprendido y recordado y aquello que no se narraba obedecía a una irrelevancia que no merecía ser pronunciada, ni recordada. La palabra del poeta tenía una misión divina (la de inmortalizar mediante la alabanza heroica de sus cantos) y otra histórica (la de registrar hazañas del hombre ateniense y registrarlo en las páginas imborrables de la memoria del pueblo).

De esta verdad del poeta se pasa a la del orador, con lo cual la palabra del *aeda* empieza a perder credibilidad y a transformarse en un instrumento político y jurídico de la vida civil. En este contexto la oralidad posee la facultad de construir al hombre y a su realidad, mediante la configuración de sus leyes y el establecimiento del orden de la vida. De tal forma, que la oralidad llega a ser considerada sustento y sentido de la democracia, había que ejercerla con propiedad. El orador no solo tenía que demostrar un dominio absoluto de la palabra, sino que además, se le exigía ser explícito y convencer a unos y a otros en las discusiones que se llevaban a cabo con todo el pueblo.

Con la aparición de la filosofía cifrada en la escritura, se inicia una rivalidad entre la oralidad y la escritura que pervive hasta hoy. Una de las primeras

escenas de desamor la encontramos en “Fedra”, la obra de Platón, donde narra la oposición entre el escribir y el decir. Una divinidad lunar egipcia llamada Thot expone las cualidades de cada invento y cuando llega el turno a las letras, les atribuye el poder de hacer más sabios a los egipcios y de otorgarles más memoria, a lo cual Thamo responde:

Thamo: (...) Y tú ahora, por ser el padre de las letras, eres benevolente y les otorgas poderes contrarios a los que tienen. En verdad, es olvidado lo que causarán en las mentes de aquellos que las aprendan, porque descuidarán la memoria y, fiándose de la escritura alcanzarán los recuerdos desde fuera a través de caracteres ajenos, y no desde dentro, por sí mismos; por tanto no has descubierto una medicina de la memoria sino una forma suplementaria de recordar. Por otra parte, en cuanto a la sabiduría, lo que proporcionas a los alumnos es opinión, no la verdad. (Larroyo, 2000, p. 658)

Se ve entonces que durante la Edad Antigua, el ejercicio de escribir constituía un simple oficio, representado en la acción de transcribir las palabras pronunciadas por otros, en registrar la oralidad misma en su propia textualidad, en hacer visible la palabra oral, mediante la sustracción de su movimiento. Los griegos y los romanos sabían que dominar la palabra oral, significaba dominar el pensamiento y relacionaban el control sobre la palabra y el pensamiento con el dominio de la sociedad. Así, los jóvenes empezaban a prepararse para el uso público de la palabra a partir de los 14 años.

La oralidad en la Grecia clásica tuvo su mayor esplendor a través de la Retórica. Esta privilegiaba la reflexión sobre la lengua y se valoraba su carácter didáctico y estético, el cual fue desapareciendo por los cambios ocurridos tanto a nivel sociocultural como en la misma Retórica.

Fue así como la oralidad pasó de un vínculo poderosamente divino al de una práctica eminentemente

política, en la que saber hablar, abría las puertas a la carrera política y social del orador, en este ejercicio la Retórica fue ganando terreno como recurso para convencer a un auditorio que escucha en silencio al orador, perdiéndose poco a poco la facultad de la discusión. Por lo tanto, el auténtico orador, aquel que sabía hablar, era reconocido socialmente, por la coherencia lógica de su discurso y su capacidad para persuadir al auditorio, lo cual le otorgó un estatus y una identidad. Es así como la retórica y la oratoria, adquieren un lugar singular en la historia y su presencia desdibuja el mundo mágico construido por los aedas, quienes amparados por un “don divino” encantaban con la palabra y aseguraban su autenticidad y veracidad.

Desde la Edad Media hasta la Contemporánea, se acentúa la rivalidad entre la oralidad y la escritura. El escritor se reconoce como *copista* de manuscritos didácticos y litúrgicos, esta actividad es realizada por el clérigo. El *Mester de Clerecía* representaba entonces al letrado, al que realizaba la actividad del intelectual, y el *Mester de Juglaría*, al iletrado, al que cantaba, recitaba y divertía al pueblo. En este punto, se observa cómo la actividad de escribir se asocia a una diligencia meramente artesanal y la de hablar a una actividad instrumental.

Con la aparición de la Universidad en la Edad Media, cuya función fue difundir los conocimientos fundamentales de la ciencia construidos en la Antigüedad, la enseñanza se constituyó en una actividad predominantemente oral (lo cual sigue vigente hasta la actualidad). La Universidad en la Edad Media priorizó el discurso académico oral debido al sobreprecio de los libros y al difícil trabajo de los copistas, el cual disminuye con la aparición de la imprenta a finales del siglo XV. Por ello, optó por atribuir a los

manuscritos y a los libros la función de “ayuda memoria”. No obstante, esta omnipresencia de la oralidad y la riqueza expresiva de la voz, transita hacia un nivel instrumental, el cual, según Ong (1987), se fortalece con la aparición de las tecnologías de la comunicación⁵. De este modo, la escritura emerge como un prototipo de poder, sabiduría, prestigio y progreso con el que se reconoce actualmente (Olson, 1999). La tradición oral es reemplazada por los audiocuentos, las películas, las canciones infantiles instrumentalizadas, etc. En consecuencia, el patrimonio oral empieza a tener un lugar limitado y la literatura oral a contar con una escasa presencia en la escuela.

Lo anterior da cuenta de la coexistencia de la dimensión *instituida* y la *instituyente* de la oralidad. Por una parte, se sitúa y caracteriza la oralidad como imprecisa, errática y efímera y se define como aquella que solo puede ser reconstruida cuando lo escrito la refiere y describe. Por otra parte, su dimensión instituyente entraña una multiplicidad de formas de expresión oral distantes y distintas, que representan las particularidades expresivas que distinguen a una oralidad de otra (Contreras, 2006).

Además, en las últimas décadas ocurre la paulatina consolidación de una comunidad de investigadores, que sin ser concertada realiza aportes importantes al objeto en cuestión, desde diversas realidades y campos disciplinares relacionados con las ciencias sociales, las ciencias del lenguaje y la comunicación, la literatura y la educación.

Los desarrollos de estos campos revelaron cuatro orientaciones o tendencias: la perspectiva antropológica y sociocultural de la oralidad, la perspectiva literaria, la perspectiva retórica, lingüística y discursiva.

5. Walter Ong, el lingüista y filósofo de la segunda mitad del siglo pasado, célebre por sus estudios sobre oralidad, define a la Oralidad Primaria como la forma de comunicarse de las culturas “que no conocen la escritura ni la impresión” con un carácter de permanencia e independencia de la escritura. La Oralidad Secundaria, al decir de Ong, es la forma de comunicación de aquellos que conocen la escritura, la impresión y otras nuevas maneras como el teléfono, la televisión, la radio, o más actualmente el hipertexto, y que dependen de la escritura para su funcionamiento y existencia.

siva de la oralidad y la perspectiva educativa. Las categorías teóricas que emergen de estas perspectivas, son las que fundamentan esta investigación y le otorgan un carácter interdisciplinar. Por ejemplo, en la perspectiva retórica, lingüística y discursiva de la oralidad, se observa un interés progresivo por el estudio de esta manifestación del lenguaje desde los aportes primigenios de la Retórica, que luego se enriquecen con los de la Dialectología, a los cuales se suman los desarrollos de la Sociolingüística, la Estilística, el Análisis del Discurso y los relacionados con el género conversacional (Cortés, 2002).

Por lo anterior, predominan los estudios de la lengua oral fundamentados en principios pragmáticos y en estrategias discursivas. Percibiéndose así, la tendencia a estudiar el discurso oral con el propósito de un mejor dominio de su creación y desarrollo, lo cual supone asumir una concepción comunicativa y contextualista de la oralidad, implica pasar de concebirla como la habilidad de escuchar, transmitir mensajes y expresarse de manera verbal con corrección y con el apoyo de recursos gestuales y apropiarla como la actividad de hablar y escuchar desde un proceso regulador y reflexivo sobre sus mecanismos de uso, efectos cognitivos, subjetivos e interactivos.

La problemática de la enseñanza de la oralidad desde una perspectiva pedagógica

Tesis 3

Rescatar la oralidad, como un derecho, como una política, como una posibilidad de inclusión social, como una alternativa para la construcción de ciudadanía es una tarea pedagógica de todos y un compromiso irrenunciable de las nuevas generaciones de maestros.

Existen diversas razones que sustentan el hecho de que el aprendizaje de la oralidad, tanto en el desarrollo del saber hablar como del saber escuchar, se minimice e incluso se ignore:

- a. *Las actividades de hablar y escuchar se conciben como aprendizajes connaturales al hombre* y por tanto, se considera que se desarrollan por sí solas. En este punto, es necesario señalar que existen usos orales que en realidad pueden ir creciendo solos, porque se aprenden en las interacciones con la familia y con los amigos, pero también, hay otros usos formales y/o cultos que no se aprenden ni se enseñan en el ámbito familiar.
- b. *La subvaloración de la oralidad en el desarrollo e identidad individual y sociocultural del ciudadano.* En el contexto escolar predomina la tradición del silencio o silente, el buen estudiante es aquel que permanece callado y cumple con sus tareas. Entonces preguntamos ¿cómo van a aprender a hablar críticamente y a escuchar comprensivamente, si no se les permite interactuar oralmente, ni se propician situaciones didácticas que le exijan al estudiante expresar sus puntos de vista y escuchar los de sus compañeros?
- c. *El tratamiento ocasional e intuitivo de la oralidad como objeto de enseñanza y aprendizaje en la escuela.* La mayoría de los profesores dan una importancia suprema al papel de la oralidad; sin embargo, no logran incorporarla en las planeaciones e intervenciones en el aula, debido al carácter efímero de lo oral, el cual exige filmaciones o registros de audio de las actividades orales, de tal modo que se pueda volver sobre ellas y estudiarlas. Esta situación ha generado que se entienda la enseñanza de la oralidad, como aquella que evalúa la forma correcta e incorrecta de hablar o la participación en clase, o como aquella que promueve espacios para que los niños hablen en detrimento de la construcción de una conciencia lingüística.
- d. La importancia otorgada al desarrollo de la competencia comunicativa oral, por la política curricular no garantiza por sí sola, la recontextualización o apropiación de nuevas

prácticas orales. Tanto los Lineamientos Curriculares, como los Estándares sobre la enseñanza de la Lengua Castellana y la Literatura, rescatan la importancia de la oralidad y plantean criterios para su comprensión y producción, aunque no profundizan sobre la naturaleza de la lengua oral; sus modos de articulación intrínseca; sus posibilidades de complejización, progresión y complementariedad con otras actividades del lenguaje; como tampoco brindan pautas a los docentes para ampliar y transformar postulados teóricos de la lengua oral en representaciones didácticas comprensibles.

- e. Los profesores *no cuentan* con unos saberes disciplinares y didácticos, que faciliten abordar la oralidad como objeto de enseñanza y aprendizaje desde situaciones reales de uso, debido a que Facultades de Educación y Normales Superiores, responsables de la formación inicial de docentes, también adolecen de presupuestos teóricos y metodológicos y, en consecuencia, de líneas de investigación en este campo. Esta *ausencia de bases teórico-prácticas para la enseñanza de la lengua oral en la educación inicial, básica, media y superior*, en Colombia, no ha sido tratada con suficiencia por los programas de formación docente en el campo del lenguaje.
- f. En la perspectiva de superar la ausencia de una pedagogía de la lengua oral, se plantea una propuesta de autoformación docente, cuya realización se concreta en estrategias y principios de autonomía y desarrollo profesional autodirigido. Para tal fin, se propone la construcción paulatina de un *conocimiento didáctico del contenido lingüístico-discursivo oral*, a partir de la reflexión *en y sobre* la acción didáctica.

En suma, se plantea rescatar la oralidad, desde la reflexión permanente y sistemática en torno a cómo se concibe la enseñanza de la lengua oral, qué se sabe y qué se enseña (conocimiento disciplinar), cómo se hace enseñable un contenido específico (conocimiento didáctico); para lo cual es preciso determinar qué actividades de enseñanza son privilegiadas, desarrolladas y evaluadas; y, en general, cómo operan los principios y estrategias generales de manejo y gestión de la clase, que trascienden el ámbito de la materia (conocimiento pedagógico).

Dimensiones para abordar la enseñanza de la lengua oral

Para atender a una enseñanza y aprendizaje permanente de la lengua oral, a nivel teórico se recomiendan cuatro dimensiones, cuya transposición aporta a la fundamentación de las problemáticas o contenidos de formación, planteados para los diferentes grados de escolaridad. Se proponen los géneros orales⁶ como dispositivos didácticos y, en consecuencia, organizadores de la intervención en el aula. Los géneros orales se pueden abordar de manera progresiva, por ello, se sugiere un diseño curricular secuencial y su materialización en proyectos, talleres o secuencias didácticas.

Esta progresión parte de comprender la interrelación de cuatro dimensiones de la lengua oral⁷ que se desarrollan de manera simultánea y coincidente, aquí, se presentan por separado junto con algunos de sus mecanismos específicos, a fin de comprender mejor la adquisición y desarrollo de la lengua oral.

Dimensión contextual

Centrada en el reconocimiento de la interacción oral de los sujetos en diversos contextos sociales, don-

6. Los géneros discursivos corresponden a interacciones espontáneas e informales (primarios) o a interacciones reflexivas o formales (secundarios).

7. Algunas de las dimensiones señaladas son abordadas por Palou, Bosch, Carreras, Castanys Cela y Colomer (2005).

de se construyen y negocian las relaciones interpersonales y resulta decisiva la interacción visual y emotiva para el éxito de la comunicación. Este contexto varía si se trata del uso espontáneo de la lengua oral o de su uso elaborado. El primero, se adquiere y desarrolla en la actividad cotidiana del sujeto; el segundo, requiere de una formación específica orientada a interactuar oralmente en determinados contextos.

Los niños desde que nacen e incluso antes, entran en contacto con la lengua oral e inician su conquista, desde un proceso más o menos consciente de apropiación de diversas estrategias de adquisición, organización y reflexión lingüístico-discursiva. Este proceso tiene diversos modos de ocurrencia propios del aprendizaje de la lengua que algunos teóricos han centrado en el aprendizaje imitativo, mientras otros han puesto el acento en la adquisición y el desarrollo de la lengua derivado de la capacidad creadora del sujeto. Desde la perspectiva sociointeraccionista, se concibe el proceso natural de aprendizaje de la lengua oral en el marco de la actividad y particularmente, en una forma de interacción comunicativa que surge en un contexto socio-subjetivo donde operan normas, valores e identidades.

Por consiguiente, en el proceso natural de aprendizaje de la lengua oral, el niño intenta inicialmente imprimir una intención a sus sonidos que poco a poco va convirtiendo en palabras. De este modo, entra en contacto con distintas oralidades, representadas en gestos, movimientos, palabras y/o enunciados que trascienden la reproducción mecánica y se instauran en una dimensión más reflexiva. En este proceso, la interacción se manifiesta en la manera como va estableciendo relaciones con las personas que le rodean, y éstas van aprendiendo a compren-

der e interpretar sus intenciones comunicativas en el marco de una dimensión más discursiva.

En este marco, emerge la acción verbal oral que agrupa e integra las características propias del contexto de producción y del contenido temático, a través de la intervención verbal, por ejemplo: el espacio-tiempo de producción (un aquí y un ahora); el lugar social (escuela, casa...), los interlocutores (un yo y un tú) y la finalidad comunicativa (intención y contenido temático activado). En una situación comunicativa oral, puede darse la presencia simultánea de los interlocutores, quienes coinciden temporalmente y comparten un espacio físico⁸ o pueden coincidir solo temporalmente.

Dimensión lingüístico-discursiva y metalingüística

Desde una perspectiva acorde con los planteamientos de Bajtín (1982), se propone entender el uso de la lengua como un diálogo vivo y no como código, esto es, reconocer que en situaciones de interacción oral entre los sujetos se hacen presentes, en un mismo discurso, voces de otros. El hablante, según Bajtín, no acude al diccionario cuando habla, sino que busca las voces en la boca de otras personas en un intento por recuperar cómo se produjeron tales palabras y con qué intenciones. De la misma forma, en la secuencia de enunciados se revelan tipos de organización textual y/o discursiva. Bronckart (2007) concibe que los “textos” y/o “discursos” (orales o escritos) se inscriben en un género discursivo socialmente “indexado” y son considerados como “unidades comunicativas,” que se construyen en el uso que los individuos hacen del lenguaje en situaciones concretas; por tanto, movilizan recursos de la lengua natural, a partir de modelos de organización textual disponibles en el

8. Cabe agregar que la materialidad de la lengua oral es acústica y auditiva; por tanto, se produce y se comprende simultáneamente en un tiempo real. Esto quiere decir que se elabora sobre la marcha, así haya una preparación previa. Los enunciados son confeccionados sintácticamente en el momento de su producción y recepción.

marco de esa misma lengua y determinados por las condiciones histórico sociales en las que han sido elaborados.

La naturaleza interactiva y práctica de la lengua oral descansa en la conversación y el diálogo cotidianos. Una conversación cotidiana puede contener segmentos de diálogo, relato, argumentación y explicación, y un análisis lingüístico de estos segmentos podría evidenciar formas de organización sintáctica relativamente estables. Por ello, la intención didáctica de la lengua oral formal trasciende los usos orales coloquiales, de tal forma que los discursos orales formales combinan planificación y espontaneidad, lo cual significa que se “planean” a partir de la escritura e intentan conservar la naturalidad propia de la oralidad.

Se tiene en cuenta la comprensión y reflexión de la interacción verbal, caracterizada por usos orales que combinan rasgos verbales y no verbales. Dado que los rasgos paralingüísticos, kinésicos y proxémicos son inherentes a los intercambios verbales orales, y pocas veces se analizan en relación con su naturaleza y funcionalidad, se plantea estudiar por aparte estos componentes de tipo cultural sin que ello signifique desconocer su valor intrínseco, sistemático e integrado al lenguaje verbal⁹. Por el contrario, se considera que la oralidad no puede entenderse como la simple enunciación, sino como la acción de enunciar, lo cual supone una actividad portadora de un discurso permeado por elementos sociohistóricos, culturales, políticos, semióticos, etc. Se trata de la referencia a momentos del discurso oral, su relación intrínseca y los elementos extraverbales de la situación discursiva; es decir, la capacidad de los interlocutores para comprender la información que comparten mediante rasgos verbales y no verbales.

Rasgos verbales: La comprensión y producción oral evidencia actuaciones de carácter lingüístico-discursivo, que corresponden a una serie de aprendizajes fonéticos, léxico-semánticos, morfosintácticos y pragmáticos.

Rasgos no verbales: Lo paralingüístico, lo kinésico y lo proxémico¹⁰, además, de ser recursos propios de la oralidad, estudian aquellos saberes culturales, simbólicos y extralingüísticos que permiten que las personas pertenecientes a determinados grupos sociales logren establecer una comunicación oral efectiva e incluso, intercultural.

Es fundamental estudiar el lenguaje no verbal de forma sistemática, analítica e integrada al lenguaje verbal. La paralingüística, por ejemplo, permite entender el valor de ciertos recursos fonéticos durante los intercambios verbales orales. Los elementos paralingüísticos orales operan como auxiliares más significativos, y dependiendo del modo e intención con que se usen, se logra o no, el propósito comunicativo deseado. Entre otros elementos de la paralingüística están: el timbre (modo particular o característico de sonar la voz de las personas), las pausas (tiempos que tardamos para continuar la emisión del discurso oral, cambiar el turno, remarcar entonaciones, que pueden ser reguladoras o fisiológicas), el tono e inflexión (característica personal e intransferible que denota estados de ánimo y modos de expresión), el volumen (enfatisa momentos del discurso y transmite emociones e intenciones) y el ritmo (cadencia y fluidez verbal impuesta a la voz).

Por su parte, la proxémica juega un papel vital en la interacción oral, pues lleva a considerar la distancia que se debe mantener respecto al interlocutor (que varía de acuerdo con el género, los roles, el contexto cultural y, en general, la situación comunicativa).

9. La oralidad es multicanal; es decir, no se queda en lo puramente lingüístico, sino que se conjuga con lo paraverbal, kinésico y proxémico.

10. La kinésica y la proxémica son rasgos propios de la interacción verbal (Poyatos, 1994).

La proxémica da cuenta de actitudes, posturas, hábitos culturales que constituyen signos que pueden variar de un grupo social a otro y, en consecuencia, originar rupturas o malentendidos en la comunicación oral¹¹. Esta gestión del espacio es un comportamiento que si bien, hace parte de los aprendizajes propios de la interacción cotidiana, requiere de una reflexión consciente de su uso en diversos contextos. El cuerpo también expresa gestos, movimientos, posturas y comunica por sí mismo. Los movimientos corporales de percepción visual, auditiva o tangible, se caracterizan por su “querer decir”, bien sea de manera aislada o en consonancia con la interacción verbal oral.

En consecuencia, considerar la reflexión sobre la comprensión y producción oral, implica un distanciamiento y una acción metacognitiva de enorme importancia para la creación de una nueva conciencia de lo oral, que trasciende la mera adquisición de conocimiento.

Dimensión interdisciplinar

Por ser la oralidad una actividad del lenguaje, posee una naturaleza cognitiva e interactiva que facilita la comprensión de la cultura y las relaciones sociales (el lugar del hombre en el mundo, sus tradiciones, rituales y formas de conocer), así como la creación de mundos posibles (a través de cuentos, leyendas, mitos e historias de vida). Esto equivale a afirmar que la lengua oral es un instrumento de comunicación, representación y aprendizaje, cuya gestión establece un juego de relaciones entre oralidad-literatura, oralidad-cultura, oralidad-sociedad y oralidad-subjetividad.

Se trata, entonces, de abordar problemas derivados de las vivencias, intereses y necesidades discursivas orales de los estudiantes, situación que insta-

la inmediatamente a los actores pedagógicos, en una diversidad de contextos (académico, periodístico, político, económico, etc.) y a la vez, involucra la participación de otros saberes distintos a los que provienen de la experiencia cotidiana, en función de aportar a su resolución y lograr nuevas formas de intervención y liberación de la palabra. Lo anterior lleva al planteamiento de la siguiente tesis:

Tesis 4

La oralidad está en la escritura y se nutre de sus logros, la escritura está en la oralidad y se apoya en ella, porque la relación entre ambas no es de oposición sino de complementariedad.

Indudablemente, una de las mayores quejas frente a la expresión oral de los estudiantes de los diferentes ciclos escolares, es la falta de fluidez y adecuación de su discurso oral, su pobreza léxica e inmadurez sintáctica y la imposibilidad de sostener intervenciones orales argumentadas en distintos contextos comunicativos. De ahí la necesidad de priorizar el desarrollo de la competencia discursiva oral, mediante la creación de situaciones formales-reales o verosímiles, que exijan discursos orales y escritos, planificados y situados.

Esta tesis se comprende mejor cuando se analiza la oralidad como una entidad socio-cultural e interdisciplinar y, en consecuencia, lingüística, la cual se concreta en la lengua oral, de ahí que se hable de dos modalidades lingüísticas: oral o escrita. Por ello, se hace uso escrito o uso oral de la lengua. Por ejemplo, si se va a realizar una exposición o un debate, etc., su preparación pasa por la escritura y, allí están presentes muchos rasgos de lo oral.

Ahora bien, con relación a la lengua oral, se hace referencia a una actividad del lenguaje que implica

11. Un referente social conocido es la distancia que mantienen los norteamericanos frente a su interlocutor, situación que los hace ser considerados fríos y distantes, mientras que los latinos tendemos a reducirla, hecho que para ellos resulta incómodo y hasta agresivo.

dos procesos, el de producción o habla o discurso y el de comprensión o escucha o recepción. Estos procesos se materializan en el discurso oral, el cual se enriquece con códigos no verbales, paralingüísticos (entonación, énfasis), kinésico (gestos, movimientos corporales) y proxémicos (manejo del espacio físico).

Esta concepción, se sitúa en la enseñanza de una oralidad formal; es decir, aquella que toma como referente las experiencias y saberes previos de los estudiantes, en relación con los usos orales espontáneos (propios de los ámbitos familiares y cotidianos) para interrelacionar e integrar nuevos saberes, que permitan el uso coherente de registros discursivos cada vez más especializados (propios de los ámbitos académicos y sociales). Este paso de la oralidad espontánea a la oralidad formal, requiere de la escritura desde sus actividades de comprensión, producción de texto y de los registros audiovisuales. En suma:

- a. Las características de la lengua oral cambian de acuerdo con la situación comunicativa; no obstante en su dimensión formal tiene varios puntos de encuentro con la lengua escrita, tales como: la inscripción en un género discursivo; la intención comunicativa y sus efectos en el interlocutor, el intercambio intencionado; el empleo de recursos retóricos y no verbales, entre otros.
- b. Los procesos de planificación, textualización y revisión de la escritura son interactivos y cíclicos, similares a los procesos de preparación, desarrollo y reflexión de la oralidad, por tanto, las dos modalidades del lenguaje, implican actividades complejas de pensamiento a nivel cognitivo y metacognitivo.
- c. La producción textual se caracteriza por su nivel de elaboración, con algunas licencias propias del tipo de texto en el que ocurre; por su parte la producción oral se determina por la elaboración de esquemas para la intervención oral, sin desvirtuar su naturalidad y espontaneidad.

El desarrollo de la competencia discursiva oral en la Educación Primaria

Tesis 5

Asumir la oralidad como destreza posible de ser enseñada y aprendida, implica necesariamente convertir las aulas –y no sólo las de lengua y literatura– en espacios ricos en intercambios comunicativos y en ámbitos abiertos al patrimonio cultural del contexto en sus diferentes manifestaciones.

Aunque es claro que el hombre necesita de ciertas condiciones biológicas, también lo es el hecho de que nace y se constituye en y desde los intercambios verbales: “no existe otro camino”, dice Rafael Echeverría (2003, p. 51), y agrega, “los seres humanos vivimos en un mundo lingüístico” que permite interactuar con los otros, hacer acuerdos, manifestar los temores, los gustos y disgustos, crear realidades, resignificarlas, construir saberes y, en pocas palabras, posicionarse frente al mundo. Antes de hablar, aprendemos a comunicarnos; incluso, antes de nacer, escuchamos la voz acompañada de los primeros arrullos y cantos que configuran el perfil rítmico, poético y onomatopéyico de la palabra; escuchamos las primeras voces que nos llaman y nos narran, y así establecemos una red de relaciones simbólicas e identitarias estrechamente ligadas a la palabra oral. No podemos perder de vista ese escenario comunicativo en el que nos constituimos.

Esto significa, que algunos niños logran un mayor desempeño oral que otros. Hay muchos estudios que demuestran que un niño que ha crecido con una lengua oral rica a su alrededor, que se le ha permitido hablar, se le ha narrado, se le ha cantado, se le ha escuchado, tiene menos dificultades para adquirir el código escrito. Esta situación es más evidente cuando los niños inician su etapa escolar. Así lo explica la lingüista española Amparo Tusón:

Si bien, los niños y niñas llegan a la escuela con un capital lingüístico determinado, es neces-

rio que ésta potencie o amplíe ese capital en la perspectiva de una formación basada en la reflexión y el pensamiento crítico, en la perspectiva de cuestionar y reducir ciertas desigualdades discursivas y sociales (2005).

El desafío es convertir el aula en un escenario de comunicación oral y diseñar estrategias interactivas para promover el desarrollo de la competencia discursiva oral, una tarea, cuyo punto de partida sea la Educación Inicial y la Básica Primaria, donde se promuevan diversos espacios de interacción oral, recreando distintas situaciones de habla (grupos pequeños, maestro-estudiantes) con una intención reflexiva en torno a la práctica discursiva oral. Estos distintos auditorios exigen la creación de diferentes contextos orales, lo cual implica que el maestro oriente la planificación, desarrollo y evaluación de estos intercambios verbales.

Esta pretensión de generar situaciones de uso de la lengua oral en el aula, es decir, la toma de conciencia de una planificación de lo oral, donde los niños, niñas y jóvenes tengan la posibilidad de interactuar y se rescate con ello valores personales, colectivos e identitarios, es un paso fundamental, pero no suficiente, por cuanto es necesario articularlo a prácticas culturales reflexivas que evidencien niveles de progresión de las capacidades cognitivas, discursivas y estratégicas de los estudiantes para comunicarse oralmente en diferentes contextos.

La creación de situaciones reales o simuladas de comunicación oral puede darse en distintos ámbitos afines a la edad e intereses de los niños. En el ámbito académico, por ejemplo, predominan géneros orales como el conversatorio, la mesa redonda, la asamblea, etc. En el ámbito literario y artístico son recurrentes usos orales relacionados con canciones, rimas, trovas, coplas, poesías, adivinanzas, juegos de palabras, narraciones orales, fonomímicas, mimos, dramatizaciones y en el ámbito sociocultural, las propagandas, los spot publicitarios y los discursos

protocolarios (inauguraciones, izadas de bandera, homenajes, etc.).

La secuencia de actividades se organiza de forma sistemática, en torno a un género oral que se inscribe en un proyecto significativo para los educandos. Por esta razón, se sugiere establecer unos momentos para observar y tomar en cuenta las dificultades, potencialidades y expectativas de los estudiantes en relación con el género oral, y seleccionar los objetivos, saberes y actividades de aprendizaje apropiadas, cuya progresión coherente favorezca la observación, manipulación, comprensión y producción de textos orales, sin viciar la naturalidad propia de la oralidad.

Para realizar un seguimiento al desarrollo de la competencia discursiva oral de los estudiantes, es necesario considerar elementos de las dimensiones presentadas anteriormente y la recurrencia en los usos orales formales (discursos formales, textos planificados, intención del hablante, expectativas de los oyentes, contenido que se comunica, etc.). De ahí, que el género oral posibilite intervenciones situadas en su preparación (contextualización y planificación), desarrollo (resolución de preguntas orientadoras y/o construcción de saberes y selección de unidades discursivas orales) y reflexión (conjunto de estrategias y procedimientos para orientar la evaluación permanente y formativa del desempeño discursivo oral), a partir de componentes estructuradores y estructurantes del discurso oral (marco, participantes, propósitos, estructura y tono de la interacción, instrumentos y normas). Cabe señalar, que este proceso requiere de artefactos tecnológicos que admitan recuperar las diversas situaciones discursivas y éstas demandan a su vez, del diseño de estrategias e instrumentos para su análisis y reflexión.

Como componente complementario a este proceso, es pertinente la creación de rutinas interactivas y pautas para iniciar o cerrar determinadas tareas

(saludos, bienvenidas, despedidas, agradecimientos, etc.). De igual forma, promover el aprendizaje cooperativo e interactivo en función de asumir tareas y roles, lo cual da lugar al aprendizaje de habilidades interpersonales y sociales para el desarrollo del repertorio lingüístico oral de los participantes. Las interacciones orales en pequeños grupos con criterios claros, permiten escuchar opiniones; plantear ideas y criticarlas sin descalificar a las personas que las emiten; sintetizar propuestas; alentar a otros; pedir justificaciones, dar razones; defender puntos de vista, etc.

Para concluir

La enseñanza sistemática y progresiva de la lengua oral formal en los diferentes ciclos de escolaridad, implica la adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral, lo cual supone, un dominio y un desempeño comprensivo y expresivo de los estudiantes, como ciudadanos críticos que participan de manera responsable en diversos ámbitos de la acción social. Si desde la escuela se aporta en este propósito, se estaría contribuyendo realmente a la democratización de las relaciones que establecen las presentes y las nuevas generaciones con el mundo actual, en el ejercicio de su ciudadanía y en consecuencia en su participación responsable en el espacio público común.

La enseñanza de la oralidad, desde una visión complementaria que interrelaciona y complejiza de manera secuencial y progresiva sus usos espontáneos y formales es posible, gracias a la reflexión sobre sus propios mecanismos de comprensión y producción y a la riqueza y complementariedad de la escritura, cifrada en sus procesos de comprensión y textualización.

La práctica significativa de la oralidad es una tarea imperiosa, en tanto permite el dominio de los géneros discursivos orales, fundamentales en las actividades de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, los géneros orales como modos de organiza-

ción del discurso y elementos estructuradores del currículo y su concreción en secuencias de actividades, son opciones que apuntan al desarrollo progresivo de la competencia discursiva oral de los niños, niñas y jóvenes.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En: *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia. Encrucijadas del Laberinto IV*. Eudeba: Buenos Aires.
- Contreras, I. (2006). ¿De qué oralidad hablamos? En: *Alter Texto*, v 4, n 7, pp. 9-22.
- Cortés, L. (2002). *Los estudios del español hablado entre 1950 y 1999: Períodos, disciplinas y corrientes*. Anejos de la revista *Oralia*: análisis del discurso oral. Madrid: Arco Libros, S.L.
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. Chile: Dolmen.
- Fenstermacher, G. R. (1986). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 150-176). Barcelona: Paidós.
- Gauquelin, F. (1982). *Saber comunicarse*. Bilbao: Mensajero.
- Gutiérrez, Yolima. (2011). Análisis de las concepciones disciplinares y didácticas sobre la lengua oral en la escuela colombiana actual: Un estudio sobre el desarrollo de la competencia

discursiva oral en la educación media. Tesis Doctoral. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Palou, J., Bosch, C., Carreras, M., Castanys M., Cela, J. & Colomer, A., Giralt, J., Jové, M., Olivé, C., Ripoll, R., y Teixidor, M. (2005). *La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas*. España: Graó.

Platón. (2000). Fedro o del amor. *En Diálogos*. Estudio preliminar de Francisco Larroyo (pp. 623-661). México: Porrúa.

Poyatos, F. (1994). *La comunicaciòn no verbal II. Paralenguaje, kinésica e interacciòn*. Madrid: Istmo.

Rivers, W. & Temperley, M. (1978). *A practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign language*. New York: Oxford University Press.

Rodríguez, M. E. (1995). "Hablar" en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo? *Lectura y Vida*. En: *Revista Latinoamericana de Lectura*, v 16, n 3, pp. 1-11.

Tusón, A. (2006). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo. En: Lomas, C. (Comp.), *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar (se)*. pp. 93-107. Bogotá: Magisterio.