

AUSENCIA DE UNA ENSEÑANZA REFLEXIVA Y SISTEMÁTICA DE LA ORALIDAD

Yolima Gutiérrez Ríos*

En una sociedad donde la comunicación y la información son tan importantes como en la nuestra, los conocimientos, el uso adecuado del lenguaje y el acceso privilegiado al discurso público son recursos de poder y formas de riqueza. Hoy en día no solo es pobre aquel que no tiene recursos materiales, sino también quien no maneja los códigos básicos de la cultura vigente y, por lo tanto, no puede conseguir una voz pública para expresar sus reivindicaciones.

Mónica Beltrán

223

SÍNTESIS: Este artículo presenta los resultados finales de una investigación cuya problemática es la ausencia de una enseñanza reflexiva y sistemática sobre la lengua oral en el contexto de la educación media colombiana. En particular, se exponen de manera sucinta las tensiones, aperturas y necesidades relacionadas con la oralidad como actividad del lenguaje (concepto), sus formas de materialización y configuración (manifestaciones) y los usos dados (funcionalidad) en el contexto sociocultural y escolar. Para tal fin, se adoptan dos dimensiones: la 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– junto con 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. Asimismo, se presenta un análisis de las concepciones alrededor de los procesos de formación docente en lengua oral, una de las ocho categorías disciplinares y didácticas identificadas. Esta caracterización e interpretación de ciertas concepciones derivadas del discurso y de la acción didáctica del profesorado es el principal aporte de la investigación y sustenta la elaboración

* Profesora titular en el área de Lengua castellana y Literatura en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, y catedrática en la Maestría en Pedagogía de la Lengua materna de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.

de lineamientos para la formación y actualización docente, encaminados al desarrollo de la competencia discursiva oral de los estudiantes.

Palabras clave: oralidad; contexto sociocultural; contexto escolar; didáctica de la Lengua castellana; concepciones disciplinares y didácticas.

AUSÊNCIA DE UM ENSINO REFLEXIVO E SISTEMÁTICO DA ORALIDADE

SÍNTESE: Este artigo apresenta os resultados finais de uma pesquisa cuja problemática é a ausência de um ensino reflexivo e sistemático sobre a língua oral no contexto da educação média colombiana. Expõem-se, especialmente, de maneira sucinta, as tensões, aberturas e necessidades relacionadas com a oralidade como atividade da linguagem (conceito), suas formas de materialização e configuração (manifestações) e os usos dados (funcionalidade) no contexto sociocultural e escolar. Para tal fim, adotam-se duas dimensões: a instituidora da oralidade como portadora de novas perspectivas teóricas e contextos de aplicação – vinculados à universalização dos mercados, à democracia, aos avanços científicos, tecnológicos e comunicativos – junto com a dimensão instituída como portadora de situações que permanecem e tendem a perpetuar-se através de um sistema de crenças, significados e regras de ação, isto é, de concepções derivadas da história e da evolução das sociedades.

Ao mesmo tempo, apresenta-se uma análise das concepções acerca dos processos de formação docente em língua oral, uma das oito categorias disciplinares e didáticas identificadas. A caracterização e a interpretação de certas concepções derivadas do discurso e da ação didática do professorado é a principal contribuição da pesquisa e sustenta a elaboração de projetos para a formação e a atualização docente, encaminhados ao desenvolvimento da competência discursiva oral dos estudantes.

Palavras-chave: oralidade; contexto sociocultural; contexto escolar; didática da Língua castelhana; concepções disciplinares e didáticas.

ELACK OF A THOUGHTFUL AND SYSTEMATIC TEACHING OF ORALITY

ABSTRACT: This article shows the final results of a research which the main problem is the lack of a thoughtful and systematic education on oral language in the context of the Colombian school (tenth and eleventh grade). In particular in a succinct way, tensions, openings and needs related to the orality as a language activity (concept), the configurations forms are exposed (events) and the uses given (functionality) in a sociocultural and school context. For this purpose, two dimensions are adopted: the instituting of the orality as the carrier of new theoretical perspectives and application contexts- linked to the universalisation of the markets, democracy, scientific, technological and communication advances- along with the instituted dimension as the carrier of situations that remain and tend to perpetuate itself through a system of beliefs, meanings, and action rules, i.e, conceptions derived from the history and evolution of societies. Likewise, an analysis of the concepts around the processes of teacher training in oral language is presented, which is one of the eight disciplinary and didactic categories identified. This characterisation and interpretation of certain conceptions derived from the discourse and didactic action teachers training course is the main contribution of the research and

upholds the drawing up of the guidelines for the teachers' updating and professional development aimed to the development of the students' oral discursive competence.

Keywords: Orality, sociocultural context, school context; didactics of spanish as mother tongue, disciplinary and didactic conceptions.

1. LA ORALIDAD EN EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL ACTUAL

El macrocontexto de esta investigación es el escenario social actual (denominado «posmoderno»¹) que revela una serie de fenómenos históricos y culturales complejos y contradictorios. En las últimas décadas, los ámbitos de la vida pública y privada se han visto inmersos en continuos cambios –cifrados en el fenómeno de la globalización y el avance del capitalismo posindustrial y la difusión del modelo democrático como forma ideal de organización de la polis– acompañados por los incontables avances tecnológicos y comunicativos que constituyen la sociedad de la información. Al mismo tiempo que en materia educativa se realizan esfuerzos considerables para reducir el alto índice de analfabetismo y formar al ciudadano desde una perspectiva de eficacia, se observan avances importantes a nivel científico, cultural, social, económico y político (BRÜNNER, 1998).

Estudiar el lenguaje en este escenario implica reconocer no solo su adaptación a la vertiginosidad de estos cambios históricos y sociales, sino también su papel como instrumento de intelección, acción y poder en las prácticas sociales que en realidad lo son de producción de discursos en situaciones de interacción. En este sentido, se comparte con Bourdieu (2001) que:

Las relaciones de comunicación son intercambios lingüísticos y, sobre todo, son relaciones de poder simbólico donde se actualizan las relaciones de fuerza entre los locutores y sus respectivos grupos (p. 11).

En esta estructura se naturaliza el papel dominante del lenguaje, se legitima y reproduce el orden social y la distribución desigual del capital cultural (FOUCAULT, 1973; LYOTARD, 2004).

En efecto, el sujeto posmoderno transita entre el poder y la riqueza del lenguaje, tornándose frágil e indefenso cuando no cuenta con

¹ La posmodernidad, según Rodríguez (2000), es un término que por sí solo desestabiliza; no posee más valor que el que le confiere su inscripción. Es atribuido a Arnold Toynbee, quien lo empleó en 1934 para denominar como posmoderna a la época posterior a 1875. Tiene otras acepciones, entre las que se encuentran: hipermodernidad, antimodernidad, no-modernidad, tardomodernidad, pseudomodernidad, etcétera.

cierto desarrollo de su competencia discursiva, quedando expuesto –según Bourdieu (2001)– a la marginación y exclusión, en razón de que su propio capital verbal y comunicativo no tiene valor en los mercados oficiales (escolar, político, administrativo, etc.) o en los espacios donde esté comprometida su producción verbal. Esta es una situación lamentablemente recurrente en países como Colombia, donde la mayor parte de la población prefiere que otros hablen por ella y lleven su voz ante quienes ejercen el poder político o judicial, antes que usar su derecho a expresarse y a ser escuchados, según lo confieren la Constitución y la ley.

Así, se instituye la voz del más fuerte como portadora de la realidad de los hechos y se desconoce la de quien, a pesar de haber sido víctima de la problemática de su entorno, no tiene la competencia oral para describirla y aportar soluciones. Por tal razón, se entienden las prácticas lingüísticas como inmersas en un conjunto de relaciones de fuerza y dominación simbólica que Bourdieu representa como un campo² de interacción con unas leyes particulares que determinan la aceptabilidad o el rechazo de los discursos que allí se producen, generándose así un *habitus*³ preconsciente.

De este modo, el poder del discurso como poder lingüístico y simbólico se refleja en la capacidad de los agentes para imponer, validar y favorecer sus productos lingüísticos; por tanto, es en la acción social donde los hablantes adquieren y desarrollan su competencia discursiva. En esta investigación se comparte la visión propuesta por Bourdieu (2001) y se centra la mirada en el papel del lenguaje como instrumento de creación, construcción de saber e interacción.

Esta perspectiva del lenguaje como instrumento emergente es defendida desde diversos campos disciplinares, a partir de los cuales se considera que los cambios propios de la posmodernidad generan nuevas exigencias de diálogo entre las culturas y entre los sujetos y su realidad; condiciones fundamentales para el desarrollo de medios de reinención, democratización y revolución (FREIRE, 1969; RODRÍGUEZ, 2000; BRÜNNER, 1998; BRONCKART, 2004). En virtud de lo anterior, la creación es considerada la actividad vital y emancipadora del hombre contemporáneo; una capacidad que lo fortalece frente al juego de fuerzas en tensión, existente entre la ciencia, la tecnología y la sociedad (LYOTARD, 2004).

² Determinante social estructurado donde el mundo social se produce circunscrito a espacios de prácticas efectivas, a partir de relaciones entendidas como interacciones.

³ Las condiciones de vida diferentes producen *habitus* distintos, ya que la existencia de cada clase social impone maneras distintas de clasificar, apreciar, desear y sentir lo necesario.

Esta capacidad creadora también es reconocida por Castoriadis (1997), cuando define como dimensión instituyente del lenguaje aquella que no solo lo considera como un sistema de dominación social (BOURDIEU, 2001), sino también como una praxis conflictiva que se produce en la vida cotidiana. En esta complejidad de relaciones, el lenguaje ratifica su papel como mediador en la representación que los sujetos hacen de su entorno, en las interrelaciones con el otro y en la estructuración de las operaciones de razonamiento, decisivas en los procesos y actividades propias de la construcción del conocimiento. Esta actividad lingüística compromete ineludiblemente a la oralidad como un acto comunicativo de carácter humano, presente en las distintas épocas y contextos histórico-sociales.

La dimensión instituyente⁴ de la oralidad da cuenta de la naturaleza de esta actividad del lenguaje y de las distintas maneras como se ha venido actualizando en el contexto sociocultural a lo largo de la historia. Sin pretensiones de exhaustividad, a continuación se acude a algunas fuentes que permiten comprender el devenir de la oralidad en la premodernidad, modernidad y posmodernidad con sus consecuentes formas de emancipación.

Contreras (2009) describe cómo la mayoría de los grupos sociales han ido pasando de pensar y representar el mundo a través del lenguaje de la acción (cultura oral) al lenguaje de las ideas (cultura escrita) y, de allí, al lenguaje de la imagen (cultura virtual). Es una transición consecuente con los desarrollos de la ciencia y las tecnologías de la palabra (impresión, computadora, medios de comunicación e información, etc.). En este proceso es importante identificar los vestigios que ha dejado la oralidad –valorados por la misma autora– a partir de la contrastación entre la distancia que reclama la escritura sobre la condición real de la existencia humana y la cercanía de la oralidad caracterizada por la palabra viva, conocida y cotidiana:

Esta preocupación o necesidad por describir e indagar lo que la palabra escrita oculta con respecto al acto oral, con respecto a esa oralidad pronunciada frente a los escuchas, frente a los otros, es, con seguridad, lo que ha impulsado a nuevas generaciones de artistas a inventar formas novedosas de expresión artística como la performance, la narración oral escénica o el teatro comunitario o grupal, entre otras; las que, a través de su facultad performativa, puedan devolver a la palabra aquella fuerza vital comunicadora de antaño, que ha estado silenciada por mucho tiempo bajo el atractivo de la representación gráfica de las palabras (CONTRERAS, 2009, pp. 53-54).

De este planteamiento se infieren, por lo menos, tres elementos sustanciales de la oralidad. Primero, se otorga sentido a la capacidad de

⁴ Apropiamos la metáfora de lo *instituyente* y lo *instituido* de Castoriadis (1997).

sensación, el contacto que genera la interacción oral, la fascinación de estar cara a cara, de reconocer cierto sabor, olor y fluidez de la palabra, que hacen que la oralidad despierte una mayor actividad sensorial que la escritura. Esta vitalidad de la oralidad –determinada por una necesaria co-presencialidad– conlleva a pensar que es difícil concebirla solo como el acto de hablar (conatural al hombre) o referirse solo al hablante, ya que más bien se trata de un interlocutor o, como lo retrata Alcántara (2009), un actor o actriz, en tanto la acción, implícita en su discurso, rebasa los límites del discurso oral y pone otros discursos en acción. Este carácter performativo de la oralidad da paso a un segundo elemento emergente: el alcance semántico de los gestos, posturas y actitudes como signos culturales de valor simbólico⁵ (POYATOS, 1994).

Por lo anterior, la oralidad no puede entenderse como la simple enunciación, sino que debe verse como la acción de enunciar, lo cual supone una actividad portadora de un discurso permeado por elementos socio-históricos, culturales, políticos, semióticos, etc. La paralingüística, la quinésica y la proxémica⁶, además de ser recursos propios de la oralidad, son ciencias que estudian aquellos saberes culturales, simbólicos y extralingüísticos que hacen posible que las personas pertenecientes a determinados grupos sociales logren establecer una comunicación oral efectiva e, incluso, intercultural. La explicación precedente confirma el carácter multicanal de la oralidad, en tanto no se queda en lo puramente lingüístico, sino que se conjuga con lo paraverbal, lo quinésico y lo proxémico.

228

Así, pues, una condición sine qua non de la oralidad en la modernidad es su determinación de lo humano, mediante el contacto, la presunción de cercanía y la acción. Este último aspecto es el tercero inferido del planteamiento de Contreras (2009), quien considera que el sujeto contemporáneo no puede sustraerse solo a pensar la palabra escrita, sino que debe convertirla en acciones acabadas, es decir, dejarse atrapar por la acción que expresa la oralidad. Esta naturaleza actuativa e interactiva de la oralidad se sustenta en la perspectiva bajtiniana, que propone entender el uso de la lengua como un diálogo vivo y no como un código; esto es, reconocer que en situaciones de interacción oral entre los sujetos se hacen presentes en

⁵ Además, da cuenta del carácter complementario de la teatralidad (performatividad de la oralidad) y la oralidad.

⁶ Son ciencias sistemáticamente estudiadas en las últimas décadas que dan cuenta del valor de ciertos recursos fonéticos durante los intercambios verbales orales (paralingüística), de actitudes, posturas y hábitos culturales que constituyen signos que pueden variar de un grupo social a otro (proxémica) y del caudal comunicativo a cargo de los gestos y movimientos corporales de percepción visual, auditiva o táctil (quinésica).

un mismo discurso *voces de otros*⁷ y que en la secuencia de enunciados se revelan tipos de organización textual y/o discursiva. Por ello, el discurso es una manifestación práctica, social y cultural⁸ que se desarrolla a partir de la interacción entre enunciados propios y ajenos. De ahí la presunción de usos discursivos dominantes y de resistencia.

Ahora bien, siguiendo con la búsqueda de elementos emergentes de la oralidad configurados a través de la evolución y las formas que hoy ha adquirido en la sociedad contemporánea, se halla en Galindo (2006) un aporte importante derivado del estudio de las formas de la oralidad en la premodernidad caracterizada por una oralidad ritualizada⁹, representada en la repetición y reproducción de una textualidad construida por los conformadores del mundo con la religión como garante de todas las respuestas a lo incuestionable. De este mundo sin historia y estable, pasa a la historia en movimiento del mundo moderno, caracterizado por una vida social basada en la interacción y la configuración del sentido por consenso dialógico. En este marco de democracia e intercambio con normas fijas, surge la posmodernidad, donde todo criterio de orden y verdad es sometido a juicio, donde no es posible concebir la existencia y el progreso sin la comunicación; entonces, aflora una preocupación por lo diverso, lo complejo y lo creativo.

A pesar de los cambios sociales, la oralidad sigue presente moldeando la cosmovisión humana, mediando en las situaciones de invención y ruptura, actualizando modos de vida y formas de ritualización, replicando ideas, melodías, hábitos, habilidades, historias, teorías, creencias, modas, prejuicios, resentimientos y diversas maneras de representar el mundo. Por ende, la oralidad es una entidad sociocultural y, en consecuencia, lingüística, cuya concreción ocurre en la lengua oral¹⁰. Si bien ciertos usos orales requieren de la memoria y de la repetición, es evidente que en la evolución y estructuración social la oralidad adquiere un carácter metarreflexivo y pragmático que posibilita a los sujetos observar y contrastar diversas formas de representación presentes en la vida social, de tal forma que logran asumir posiciones críticas, cooperativas y dominantes.

⁷ El hablante, según Bajtín (1982), no acude al diccionario cuando habla, sino que busca las voces en la boca de otras personas, cuando se produjeron en otros contextos y con otras intenciones.

⁸ Este enfoque del discurso como acción social permanente es el que propone Van Dijk (2000), quien plantea no entenderlo solo como una serie ordenada de palabras, cláusulas y proposiciones, sino también como secuencias de actos mutuamente relacionados.

⁹ De ahí provienen formas de la oración, de la canción, del proverbio, del libro sagrado, del conjuro, de la poesía y demás discursos fijos de ritualización.

¹⁰ Desde Bajtín (1982) se entiende la lengua como un objeto viviente, concreto y socio-ideológico.

La oralidad llega de esta manera a la era de la comunicación o a la era posmoderna, un espacio que, si bien no es desconocido, sí le exige aliarse con otras formas de construcción de sentido. De ahí que las relaciones que la unen a la escritura sean consecuentes con la misma intención de reflexividad, creación e interacción. En el escenario posmoderno todos hablan, todos crean y todos construyen, haciendo uso de los recursos que brinda la tecnología. A esta tecnologización de la palabra (ONG, 1987) como fenómeno comunicativo actual se le añade la modalidad de la oralidad mediática, presente en las nuevas formas de pensar y significar de las comunidades discursivas que navegan por espacios y realidades virtuales.

Por todo lo anterior, estudiar la oralidad en el mundo globalizado actual requiere de su vinculación a la universalización de los mercados, la democracia y los avances tecnológicos y comunicativos, por lo que es innegable su protagonismo en la construcción social del conocimiento, la creatividad y la innovación (BRÜNNER, 1998). Existe, empero, un evidente dominio de la escritura en la compleja sociedad contemporánea, y esta hegemonía reduce notablemente el espacio otorgado a prácticas ligadas a la oralidad y, podría decirse, logra invisibilizar el valor de la palabra oral en la construcción de la cultura, en las relaciones sociales y en la percepción de la realidad.

230

En suma, la oralidad en la modernidad adquiere un sentido pleno de interacción, desarrollo y construcción de saber, lo cual genera un inusitado auge en pro de su rescate y defensa. Esta perspectiva, centrada en el uso de la oralidad en contextos diversos, se fortalece con las nuevas prácticas socioculturales de la posmodernidad y su revolución tecnológica, que trae consigo otras formas de oralidad y un nuevo interés por el uso de la oralidad.

2. LA ORALIDAD EN EL CONTEXTO ESCOLAR ACTUAL

La consideración de la oralidad en el contexto escolar como objeto de investigación es relativamente reciente. El término «oralidad» empieza a usarse desde las postrimerías del siglo XX, y poco a poco se ha ido filtrando de manera natural, aunque a veces con un sentido teórico difuso (en tanto entidad abstracta), en el discurso de quienes se ocupan del estudio de esta modalidad del lenguaje (ABASCAL, 2004).

Dado lo anterior, cuando se hace referencia a la oralidad, se alude a «cultura oral», «mundo oral», «composición oral», «la cuestión oral», «lo oral», «la expresión oral», «la comunicación oral», «la palabra hablada», «la lengua hablada» o «el habla», entre otras variantes. Estas alusiones se relacionan

con la actividad lingüística, artística, social y cultural, cuya complejidad obedece a que la noción de oralidad se encuentra diseminada en diferentes campos disciplinares relacionados con las ciencias sociales, las ciencias del lenguaje y la comunicación, la literatura y la educación.

En los últimos años se percibe en el ámbito escolar un interés creciente por lo oral, que puede atribuirse, como lo señalan Plane y Garcia-Debanc (2004), a la capacidad de la escuela de renovarse y cuestionar su papel frente a los profundos cambios socioculturales actuales y frente a los saberes y valores que legitima. Las investigaciones enfatizan en las condiciones requeridas para que las intervenciones de apoyo del profesor realmente contribuyan a complejizar su desarrollo discursivo, en detrimento de la corrección y la simplicidad de los enunciados. En general, se percibe un interés renovado por desarrollar la capacidad discursiva de los estudiantes, que se sustenta en argumentos como los siguientes: la expresión oral favorece el desarrollo personal y la construcción de una identidad social; lo oral (del maestro) posibilita la transmisión de informaciones y la regulación pedagógica; los alumnos integran nuevos conocimientos, procesan informaciones verbales; aprenden a comunicar, a dominar la lengua oral, los géneros orales y códigos de la civilidad escolar. Por tanto, la interacción oral constituye una forma de enseñanza que pone en juego la objetivación de los intercambios verbales y la comprensión y adecuación de los discursos (PLANE y GARCIA-DEBANC, 2004). Al respecto, en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002) se plantea:

Los procesos que conlleva la interacción oral se diferencian de la simple sucesión de actividades de expresión oral y de comprensión oral de varias formas: a) los procesos de expresión y de comprensión se superponen. Mientras se está procesando el enunciado del interlocutor, que es todavía incompleto, se inicia la planificación de la respuesta del usuario sobre la base de una hipótesis respecto a la naturaleza del enunciado, su significado y su interpretación; b) el discurso es acumulativo. Mientras continúa una interacción, los participantes convergen en sus lecturas de una situación, desarrollan expectativas y se centran en asuntos relevantes. Estos asuntos se reflejan en la forma de los enunciados producidos (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2002, p. 90).

Así, se plantea una enseñanza de la lengua oral centrada en la interacción propia de la actividad social de los hablantes en sus contextos particulares. El uso oral de la lengua se inscribe en unos ámbitos o esferas de acción (personal, público, profesional, educativo) en los cuales se organiza la vida social. De allí, también, la necesidad de fortalecer el enfoque socio-cultural del uso lingüístico en la perspectiva de una conciencia intercultural y una formación de estudiantes con un dominio expresivo y comprensivo.

Por lo anterior, uno de los grandes objetivos de las reformas educativas y los documentos de política curricular para la enseñanza de la lengua materna y la literatura es el dominio de la expresión oral y escrita, por lo que se cumple, a primera vista, con el cometido de su renovación y adecuación a los intereses y necesidades del momento. No obstante, persiste el predominio de prácticas de lectura, escritura, gramática y ortografía, una tarea que ha entendido muy bien la sociedad, que se ha encargado de recordarle a la escuela que su función es «enseñar a leer y a escribir».

Por tanto, la dimensión instituida de la oralidad connota la recurrencia de una educación lingüística centrada en aspectos puramente formales, lo cual indica que no se reconoce ampliamente la necesidad de desarrollar la competencia discursiva oral y, particularmente, 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.

En Colombia, esta problemática no ha sido tratada lo suficiente por los programas de formación docente en el campo del lenguaje; por el contrario, es común observar en estos un marcado distanciamiento entre la teoría y la práctica pedagógica, saberes que fundamentan la labor docente; sin desconocer que, aunque los programas de docencia en Lengua y literatura han pasado en las últimas décadas de una formación centrada en la gramática y la estructura de la lengua a una con énfasis en el humanismo filosófico y la investigación social, en gran medida siguen desarticulados de la realidad escolar y, en consecuencia, de la necesidad de incorporar y profundizar aspectos problemáticos de las realidades educativas en sus marcos epistemológicos, disciplinares y metodológicos.

Ahora bien, en la formación docente inicial, además, se percibe un disminuido reconocimiento de la identidad didáctica y profesional, el cual se manifiesta en un rechazo al otorgamiento de un estatuto epistemológico a la Didáctica y una apatía hacia el discurso pedagógico y la actividad docente. Del análisis de estas y otras tensiones se infiere la existencia de una incompreensión alrededor de la oralidad como objeto de enseñanza y de aprendizaje. De lo anterior se desprende el tratamiento ocasional e intuitivo dado a la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en la escuela por parte del profesorado, que no cuenta con una formación sólida que oriente estas prácticas (GUTIÉRREZ y ROSAS, 2008). Por esta razón, es necesario avanzar en la construcción de un marco de referencia que dé lugar a una pedagogía de la oralidad, fundamentada y contextualizada.

Cuando se alude a enseñar¹¹ oralidad, 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 es el caso de esta investigación, que indaga por la enseñanza de la lengua oral en el nivel medio de educación en Bogotá, Colombia. Se trata, desde luego, de enfrentar desde la institución escolar el reto de reflexionar, comprender y proponer alternativas para interactuar en una sociedad en constante cambio, hecho que implica reflexionar sobre lo instituido, romper sus certezas, cuestionar sus teorías, desnaturalizar sus normas y resignificar la metáfora de progreso.

Esta necesidad formativa implica al Estado, a las facultades de educación y a las escuelas normales superiores en la formación de docentes profesionales con un pensamiento reflexivo, crítico y sistemático sobre su práctica pedagógica y con una actitud transformadora de su realidad. Los programas de formación y actualización docente en lenguaje están llamados a favorecer el desarrollo del «conocimiento didáctico del contenido lingüístico-discursivo oral»¹², si se pretende que los profesores aborden la enseñanza de la lengua materna de manera integral desde la construcción de sus propios modelos didácticos derivados de esquemas de acción que reflejan una enseñanza reflexiva y sistemática de la oralidad.

3. CONCEPCIONES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE EN ORALIDAD

Analizar las concepciones sobre los procesos de formación docente en lengua oral¹³ implica establecer relaciones entre el discurso y la acción didáctica del profesor. Se trata de una compleja tarea, debido al carácter diverso de las concepciones y a sus diferentes niveles de manifestación, que pueden ir de un nivel de simplicidad a uno de mayor complejidad o de referencia, significando con ello la existencia de niveles de desarrollo

¹¹ 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 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).

¹² Se trata de la hipótesis de referencia para la construcción de un conocimiento deseable en torno a la oralidad.

¹³ Es una de las categorías de análisis que forma parte de esta investigación. Los datos se obtienen de entrevistas, grupos de discusión y secuencias didácticas realizadas con 13 profesores (identificados como P1, P2, P3...) de Lengua de educación media.

intermedios. Se trata de una proyección hacia el «conocimiento profesional deseable», la cual no es, para Porlán y otros (1996), una visión idealista, sino una posibilidad de reconocer los modos de evolución de las concepciones mediante hipótesis de progresión o de referencia¹⁴.

Por ello, se reconoce la perspectiva evolutiva del conocimiento y la continua transformación de las concepciones disciplinares y didácticas, y atendiendo al nivel de complejidad se formulan los niveles de concepción, representados con las letras N1 (nivel inicial), N2 (nivel intermedio) y N3 (nivel de referencia). En la siguiente tabla se confrontan los resultados correspondientes a las concepciones de un grupo de maestros de lenguaje sobre los procesos de formación docente en lengua oral.

Cuadro 1
Hipótesis de progresión para el análisis de las concepciones acerca de los procesos de formación docente en lengua oral

Concepciones detectadas	
Derivadas del discurso del profesor	Derivadas de la acción didáctica del profesor
<p style="text-align: center;">Concepción inicial (N1) (P10, P11, P12, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P13)</p> <p>Los procesos de formación docente en lengua oral no son recordados y/o no son tenidos en cuenta.</p>	<p style="text-align: center;">Concepción inicial (N1) (P1, P6)</p> <p>El conocimiento lingüístico-discursivo oral del profesor de Lengua castellana se caracteriza por abordar la oralidad como un instrumento que vehiculiza las actividades lectoras y escritoras.</p>
<p style="text-align: center;">Concepción intermedia (N2) (P10, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P13)</p> <p>Los procesos de formación docente en lengua oral son de carácter sociocultural, lingüístico, sociolingüístico, comunicativo y/o pragmático.</p>	<p style="text-align: center;">Concepción intermedia (N2) (P2, P3, P4, P5, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13)</p> <p>El conocimiento lingüístico-discursivo oral del profesor de Lengua castellana se caracteriza porque en el aula alude a aspectos de la lengua oral de naturaleza comunicativa, pragmática, ideológica, estética y/o interactiva.</p>
<p style="text-align: center;">Concepción deseable (N3) (P10, P6, P7, P9, P13)</p> <p>Los procesos de formación docente en lengua oral son de carácter sociocultural, lingüístico, sociolingüístico, comunicativo y/o pragmático, y es necesaria su interrelación y transformación a la práctica del aula.</p>	<p style="text-align: center;">Concepción deseable (N3) (ninguno)</p> <p>El conocimiento lingüístico-discursivo oral del profesor de Lengua castellana se caracteriza porque alude e integra o traspone al aula saberes de naturaleza comunicativa, pragmática, ideológica, estética e interactiva.</p>

¹⁴ Se adopta el planteamiento metodológico del proyecto «Investigación y renovación escolar» (IRES), en cuanto a la formulación de hipótesis de concepciones en distintos niveles de progresión.

En primer lugar, se observa cómo las intersecciones entre los tres niveles de la concepción disciplinar y didáctica de la oralidad correspondientes al discurso del profesor de Lengua castellana son de co-ocurrencia alta, mientras que en los tres niveles relacionados con su acción didáctica se percibe un relativo sostenimiento. En efecto, las entrevistas revelan que una parte del profesorado reconoce sus dificultades y vacíos respecto a la oralidad como objeto de enseñanza y mientras la otra prefiere no aportar a la detección del estado de su propio conocimiento profesional.

Llama la atención que solo algunos docentes recuerdan cuáles han sido los procesos de formación docente en torno a la oralidad ofrecidos en la formación inicial y/o permanente, lo cual incide en la concepción sobre su acción didáctica. Aquellos que reconocen que en su formación de pregrado y/o posgrado han recibido algunos fundamentos teóricos de la oralidad de carácter sociocultural, lingüístico, sociolingüístico, comunicativo y/o pragmático, manifiestan que no recuerdan orientaciones de tipo metodológico, por tanto, han acudido a los textos escolares o a su propia experiencia. En otras palabras, durante la formación docente han construido algunos fundamentos, pero no su forma de enseñarlos. En tal sentido, las investigaciones de Zeichner y Gore (1990) dan cuenta de cómo los conocimientos y actitudes que los programas de formación docente ofrecen a los estudiantes tienen escasas probabilidades de ser incorporadas en el repertorio cognitivo del futuro profesor.

235

En cuanto a la gestión de la clase, la mayoría de los profesores tiene en cuenta el tiempo de aprendizaje y orienta el trabajo en pequeños grupos (conocimiento pedagógico general). En relación con la situación y estrategias didácticas, se observan dificultades en su instrumentación originadas en el tratamiento epistemológico y metodológico dado a las actividades, las técnicas y las estrategias (conocimiento didáctico general). También se perciben dificultades para transformar conocimientos de la lengua oral (conocimiento disciplinar) como significativos y comprensibles para los estudiantes.

El desarrollo del «conocimiento didáctico del contenido lingüístico-discursivo oral» es intuitivo, asistemático y discontinuo. La mayoría de los profesores reconoce una mínima apropiación de la oralidad como objeto de enseñanza y aprendizaje, hecho que se refleja en la planeación de sus secuencias de enseñanza, las cuales plantean actividades esporádicas sobre lo oral o desarticuladas entre sí, lo que genera una suerte de activismo en el aula, cuyo riesgo básico es la desconexión con respecto a los procesos de aprendizaje y/o a los contenidos de enseñanza (GARCÍA, 1998).

Al respecto, Marcelo (1993) plantea que los profesores conocen los fundamentos pedagógicos, didácticos y psicológicos desde un nivel genérico;

es decir, sin especialización disciplinar. Por ello, cuando se enfrentan al desarrollo de un conocimiento del contenido específico, es fundamental que comprendan tanto su estructura sustantiva o declarativa (conceptos derivados de ámbitos de saber socioculturales, lingüísticos, sociolingüísticos, comunicativos, pragmáticos, etc.), como la sintáctica o procedimental (enfoque comunicativo-funcional, análisis del discurso, etc.), junto con el conocimiento del contexto (cuál es su audiencia, cuáles son las características de los educandos). Se trata de los conocimientos transmitidos en el ámbito de la formación universitaria, que requieren de una selección, transformación y adaptación al aula para ser comprendidos por los estudiantes.

En este punto conviene agregar que la tradición académica de la escuela ha mostrado un mayor énfasis en el desarrollo de contenidos conceptuales y, en menor medida, en los contenidos actitudinales y procedimentales. Sin embargo, el objeto de estudio de esta investigación contradice este fenómeno, ya que la enseñanza de la lengua oral tiene un carácter instrumental que lo aleja de la consideración de ser «enseñado y aprendido», por lo cual requiere ser cualificado desde el nivel conceptual y, específicamente, desde la reflexión sobre los usos orales de la lengua.

236

Por ejemplo, solo tres profesores de los 13 (P13, P9 y P10) se refieren a la importancia de transferir a la práctica del aula sus conocimientos, y aclaran que la planeación de su secuencia didáctica sobre oralidad demanda la adaptación de los conceptos de argumentación oral (P13), elementos de la situación comunicativa (P9) y la noción de escuchar (P10). Esta posición declarativa es congruente con el nivel de acción. No obstante, la transferencia ocurre en la comprensión de los conceptos específicos señalados y su identificación en la actividad realizada, pero no es visible cuando se relaciona con otros conceptos, por lo que es difícil establecer si en el aula circula un sistema de ideas (PORLÁN y RIVERO, 1998).

Diversos estudios dan cuenta de cómo el conocimiento didáctico de contenido (CDC) es un conocimiento que se desarrolla a lo largo del ejercicio docente, y durante este proceso, y su consiguiente reflexión sobre la experiencia influye notablemente en las concepciones del profesor sobre la materia que enseña. Ahora bien, en esa reflexión sobre la práctica es posible generar CDC y construir elementos teóricos y metodológicos que favorezcan la enseñanza y aprendizaje de la materia o de un tópico específico. Esta situación deseable es coherente con el desarrollo del «conocimiento didáctico del contenido lingüístico-discursivo oral» y la pretensión de pasar de ser un conocimiento intuitivo a un conocimiento estructurado y estructurante.

Cuando el profesor reconoce la importancia de la transposición didáctica, demuestra un acercamiento consciente a la necesidad de adecuar

los contenidos disciplinares al currículo escolar. García (1998) habla de integración y transformación didáctica en función de seleccionar e integrar contenidos procedentes de sistemas de ideas¹⁵. La traslación del conocimiento de la materia per se en conocimiento de la materia para la enseñanza (GROSSMAN, 2005) puede lograrse desde una perspectiva del pensamiento complejo, mediante la recursividad, complementariedad, visión sistémica y una serie de nociones metadisciplinares que actúan como categorías organizadoras del conocimiento.

Se destaca, entonces, el reconocimiento por parte del profesorado de la ausencia de un saber disciplinar y didáctico de la lengua oral, lo cual indica que al pensar la oralidad como objeto de enseñanza se enfoca la mirada en la importancia de un conocimiento sobre este tópico de la materia. Es aquí donde emerge con mayor fuerza la necesidad de un desarrollo del conocimiento didáctico de contenido, una tarea que, en principio, corresponde a las instituciones formadoras de maestros, pero también a aquellos profesores que acuden a la reflexión sobre la variedad de fuentes potenciales como la reflexión sobre el currículo de un contexto escolar particular o el análisis sobre los materiales curriculares para la enseñanza de la lengua materna, etc. También, pero con menor frecuencia, desde prácticas investigativas y reflexivas conjuntas, cuya posibilidad de concreción requiere de políticas educativas que brinden las condiciones necesarias para el desarrollo del conocimiento profesional docente.

237

En consecuencia, el conocimiento didáctico de la lengua oral configura un dispositivo vital del conocimiento del profesor y resulta decisivo en el desarrollo profesional de los docentes de Lengua castellana, en tanto se forman en esta disciplina específica y construyen un conocimiento especializado o experto del contenido a enseñar con la pretensión de transformarlo en un saber escolar. De igual forma, en los docentes en ejercicio el conocimiento didáctico del contenido lingüístico-discursivo oral es susceptible de potenciación desde una actitud reflexiva del profesor o a través del fortalecimiento de una actividad investigativa permanente cifrada en la reflexión en y sobre la acción didáctica.

BIBLIOGRAFÍA

ABASCAL, María Dolores (2004). *La teoría de la oralidad*. Universidad de Málaga: Anejo XLIX de Analecta Malacitana.

¹⁵ Los sistemas de ideas son sistemas activos y abiertos, en continuo proceso de cambio (GARCÍA, 1998, p. 182).

- ALCÁNTARA, José Ramón (2009). «La in/tensión de la palabra: Oralidad y teatralidad», en I. CONTRERAS y A. D. GARCÍA (coords.), *Escritos sobre oralidad*. México: Universidad Iberoamericana, pp. 57-69.
- BAJTÍN, Mijail (1982). «El problema de los géneros discursivos», en *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, pp. 248-93.
- BELTRÁN, Mónica (1999). «La pobreza se come el lenguaje», en diario *Clarín*, 10 de enero, Buenos Aires, pp. 1-4. Disponible en: <http://edant.clarin.com/suplementos/zona/1999/01/10/i-01001d.htm>.
- BOURDIEU, Pierre (2001). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal, 3.^a ed.
- BRONCKART, Jean Paul (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- BRÜNNER, José Joaquín (1998). *Globalización cultural y posmodernidad*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- CASTORIADIS, Cornelius (1997). *El avance de la insignificancia. Encrucijadas del laberinto IV*. Buenos Aires: Eudeba.
- CONTRERAS, Isabel (2009). «Vestigios de la oralidad», en I. CONTRERAS y A. D. GARCÍA (coords.), *Escritos sobre oralidad*. México: Universidad Iberoamericana, pp. 41-56.
- FENSTERMACHER, G. (1989). «Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza» en M. Wittrock (comp.) *La investigación en la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- FOUCAULT, Michel (1973). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- FREIRE, Paulo (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva. Reedición Siglo Veintiuno.
- GALINDO, Jesús (2006). «Oralidad y comunicación: exploración desde las humanidades de un objeto de la Comunicología». *AlterTexto*, vol. 4, n.º 7, pp. 131-38. Disponible en: www.uia.mx/campus/publicaciones/altertexto/pdf/at_7_8galindo.pdf.
- GARCÍA, Eduardo (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla: Díada.
- GROSSMAN, Pamela (2005). «Un estudio comparado: Las fuentes del conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza del inglés en secundaria». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 9, n.º 2, pp. 1-17.
- GUTIÉRREZ, Mirta Yolima y ROSAS, Ana (2008). «El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes». *Infancias Imágenes*, vol. 7, pp. 24-29.
- LYOTARD, Jean-François (2004). *La condición posmoderna: Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- MARCELO, Carlos (1993). «Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido», en L. MONTERO y J. M. VEZ (eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo, pp. 151-85.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (2001). Madrid: Anaya. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf.

- ONG, Walter (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PLANE, Sylvie y GARCIA-DEBANC, Claudine (2004). «L'Enseignement de l'oral: enjeux et evolution», en S. PLANE y C. GARCIA-DEBANC (coords.), *Comment enseigner l'oral á l'école primaire?* París: Hatier Pedagogie, pp. 7-23.
- PORLÁN, Rafael y RIVERO, Ana (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- PORLÁN, R.; AZCÁRATE, P.; MARTÍN, R.; MARTÍN, J. y RIVERO, A. (1996). «Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: Fundamentos y principios formativos». *Investigación en la Escuela*, 29.
- POYATOS, Fernando (1994). *La comunicación no verbal II. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid: Istmo.
- RODRÍGUEZ, Jaime Alejandro (2000). *Posmodernidad, literatura y otras yerbas*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- VAN DIJK, Teun A. (comp.) (2000). *Estudios sobre el discurso. Una aproximación interdisciplinaria*. 2 vols. Barcelona: Gedisa.
- ZEICHNER, Kenneth y GORE, Jennifer (1990). «Teacher Socialization», en R. HOUSTON (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York: Macmillan, pp. 329-48.