

# Discursividades orales en el umbral secundaria-universidad: Aproximaciones a su enseñanza.

RODRIGUEZ, Valeria / Universidad Nacional de Misiones, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Valerodriguez740@gmail.com

---

Tipo de trabajo: ponencia

---

» Palabras claves: Oralidad - Géneros - enseñanza - Curriculum

## » Resumen

El presente trabajo -desarrollado en el marco de las becas EVC-CIN 2022 con el acompañamiento del equipo de investigación *El español de uso en el NEA, lengua materna y extranjera, interoperabilidades lingüísticas, discursivas y semióticas* (16H1575-PI)- problematiza la oralidad como forma primaria y natural del lenguaje que se va complejizando a lo largo de los procesos alfabetizadores y de aprendizaje de otros códigos, cuyo manejo adecuado colabora en el ejercicio de una ciudadanía crítica por medio de los hábitos de conversar y escuchar. Su carácter primario hace que los contenidos de oralidad se desdibujen en las planificaciones docentes y en las prácticas áulicas. Se propone abordar el estudio de las discursividades orales en los ámbitos académicos y atender a las prácticas orales sistematizadas en el pasaje del umbral secundaria-universidad, iniciando por un análisis crítico del eje “oralidad”, correspondiente al área de lengua y literatura del Curriculum Jurisdiccional del ciclo orientado.

## » Para abrir la conversación: Oralidad y Enseñanza

Este trabajo pretende compartir los primeros avances del trabajo de investigación titulado *Discursividades orales en el umbral secundaria-universidad: De la conversación a los géneros académicos formales*, desarrollado en el marco de la beca EVC-CIN, el cual se enmarca en el proyecto *El español de uso en el NEA —lengua materna y extranjera— interoperabilidades lingüísticas, discursivas y semióticas* (16H1575-PI), perteneciente al Laboratorio de Semiótica de la Universidad Nacional de Misiones. En este proyecto se busca, a partir del abordaje en el campo disciplinar de la lengua, configurar un cuerpo teórico y metodológico que permita la explicación, comprensión e interpretación de los juegos lingüístico-discursivos de los contextos fronterizos con proyecciones de aplicación al campo de la enseñanza de lenguas en la región Nordeste Argentino.

Las cuatro habilidades lingüísticas protagonistas dentro del aula durante las horas de lengua y literatura son hablar, escuchar, leer y escribir; las dos primeras pertenecen a la esfera oral, mientras las dos últimas a la

esfera de lo escrito. Pese a que la oralidad es un eje organizador de contenidos en el Dispositivo Curricular de la jurisdicción de Misiones, la lengua oral se asume como “natural” y su enseñanza y evaluación resultan problemáticas en la escuela. El carácter oral del lenguaje es permanente, y esta categorización de la oralidad como “natural” y “primaria” (Ong, 1987), a diferencia de otros géneros escritos complejos (Bajtín, 2010) se traduce en un desdibujamiento de los contenidos orales en las prácticas formales de enseñanza y —a diferencia de otros temas de la disciplina— carecen de una enseñanza sistematizada, con un tratamiento que podríamos caracterizar como reducido y fragmentado. La oralidad primaria (Ong, 1987) supone una cultura ágrafa, sin ninguna escritura de por medio; y, aunque actualmente nuestra cultura es escrita, este concepto es pertinente para pensar la alfabetización en el pasaje de los niños por los umbrales del inicio escolar. Por otra parte, el buen desempeño oral es una habilidad necesaria para una participación activa en las distintas esferas de la sociedad actual; un instrumento que permite a los integrantes de una comunidad comunicarse y desenvolverse en esferas académicas y profesionales óptimamente, y es por esto que nos preguntamos: ¿Qué lugar ocupa la oralidad en la educación formal? ¿Cómo se aborda su enseñanza? ¿Se integra en propuestas para el desarrollo de competencias comunicativas complejas? ¿O se desdibujan hasta volverse imperceptibles? ¿Cómo articular su aprendizaje con otras formas verbales y con los nuevos géneros virtuales habilitados por las TIC?

Considerando la importancia del buen manejo del discurso oral para la construcción de conocimientos en el aula y la disminución de la brecha de desigualdad educativa, nos proponemos desarrollar algunos postulados teóricos que sostienen esta investigación, y analizar, como estrategia inicial, el diseño curricular de la escuela secundaria, documento oficial del gobierno misionero, para identificar los modos discursivos con que aparecen las prescripciones sobre la oralidad como uno de los ejes organizadores de la asignatura Lengua y Literatura.

### › ***Transitar el “umbral”: Una mirada desde la semiótica***

Desde un enfoque semiótico, nos interesa problematizar la oralidad como forma primaria y natural del lenguaje, que se aprende en las primeras interacciones de los individuos en los ámbitos familiares y vecinales, donde las *matrices dialógicas* nos van introduciendo en diálogos cada vez más complejos. Camblong y Fernández (2012) describe y pondera los procesos de aprendizajes semióticos que va transitando un niño desde que nace en un determinado hábitat, donde se sumerge en los sentidos del mundo a través del *diálogo primario* —construyendo sentidos a partir de sensaciones, sonidos, olores—.

Por su parte, la segunda matriz, la del *diálogo familiar*, permite la adquisición de la lengua materna y los hábitos lingüísticos que van constituyendo la conciencia semiótica de los niños inmersos en prácticas cotidianas.

Cuando deambulan por la vecindad en interacción con otros interlocutores extraños van complejizando sus competencias en el *diálogo vecinal* y, con este acervo semiótico llegan a la *matriz comunitaria*, donde situamos a la escuela como institución del Estado que introduce al sujeto en el diálogo comunitario de la cultura alfabetizada, espacio en que desarrolla el sentido de pertenencia a una comunidad nacional y una integración al imaginario nacional (Camblong y Fernández, 2011). En este ámbito el niño inicia el proceso de aprendizaje de la lengua escrita —alfabetización— desde su experticia en la construcción de enunciados y mensajes orales. La *teoría de los umbrales* como cronotopos de pasaje, que requieren una especial y cuidada atención pedagógica para acompañar los cambios y sostener los sentidos que entran en crisis, nos aportan consistentes categorías para pensar cómo continúa el aprendizaje de una oralidad más compleja sobre la base de los saberes previos al ingreso escolar.

Las características de ese tiempo-espacio de pasaje en el cual un sujeto ingresa a una etapa de transición se puede transpolar a la experiencia del estudiante en otros tramos del trayecto escolar que suponen “crisis de interpretantes”. Nuestro particular interés pone el foco en los últimos años del nivel secundario, una *semiosfera*<sup>1</sup> con cierta dinámica de sentidos que prepara al estudiante para el pasaje a nuevos universos: la universidad, el mundo del trabajo, la vida ciudadana; nuevos escenarios de interacción que demandan una actuación oral que requiere entrenamiento sistemático y sostenido. Resaltamos la importancia de desarrollar habilidades para desempeñarse en situaciones comunicativas orales simples y complejas, que requieren de un acompañamiento y entrenamiento progresivo.

En este sentido, el estudio de las modalidades discursivas orales propuesto nos obliga a considerar los planteos de Ong (1987) sobre las psicodinámicas de la oralidad, para atender, por ejemplo, a “la restricción de las palabras al sonido” que determina modos de expresión y pensamiento; el estilo acumulativo y redundante que otorga cierta continuidad y mantienen la cercanía con el mundo humano vital y el carácter participativo y empático con el mundo del otro, puntos que nos permiten pensar en el modo en que funciona la lengua oral como un medio de interacción entre seres humanos que permite tender puentes. La reflexión sobre la sociodinámica de la oralidad se complejiza con los planteos de Bajtín (2010) acerca de los géneros

---

<sup>1</sup> Desde la propuesta de Lotman(1996) se denomina semiosfera a un gran sistema semiótico caracterizados por formaciones semióticas de diversos tipo y organizado en distintos niveles, un espacio abstracto caracterizado por ciertos rasgos distintivos gracias a los cuales resultan posibles la realización de procesos comunicativos y producción de nueva información.

discursivos como tipos de enunciados relativamente estables que los hablantes utilizan en las distintas esferas de la comunicación humana; así nos interrogamos: ¿Cuáles son los tipos relativamente estables de enunciados orales que los hablantes utilizamos en los ámbitos que estamos indagando?

En este sentido, es posible identificar los géneros discursivos orales de registros y formatos más coloquiales como la *conversación espontánea* —generalmente el género discursivo que los niños manejan al ingresar a la escuela— hasta los más elaborados y formales que demandan protocolos para la organización del discurso y las interacciones (debates, exposición oral, coloquios, etc). El amplio espectro de géneros orales —monologales, dialogales, plurigestionados, etc.— requieren determinados desempeños en relación con los elementos verbales y paraverbales que requieren propuestas didácticas que permitan el ejercicio de la comprensión y la producción de discursos orales complejos que desafíen a fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes (Calsamiglia y Tusón, 2016). Además, consideramos que los nuevos modos de leer y escribir que surgen con el avances de las tecnologías, modifican las interacciones verbales y nos permiten pensar, como establece Cucatto (2012), en una nueva oralidad que forma parte del cotidiano de nuestras vidas, con la cual podemos trabajar en el aula ampliando aún más la problemática que abordamos.

Reflexionar acerca de los tipos de géneros discursivos nos permiten preguntarnos qué tipos de discursos los estudiantes manejan y traen para trabajar en el aula, y comprender que un género oral complejo requiere de un acompañamiento tan riguroso como lo requiere un texto escrito. Avendaño (2011) propone que la escuela debe desarrollar una capacidad crítica de los estudiantes frente a la palabra, a partir de profundizar sus usos coloquiales y, además, incorporar la lengua estándar que permite paulatinamente acceder a registros más formales de la oralidad. En este sentido, plantea la importancia de recuperar la palabra en las clases de lengua, pues si bien todos somos capaces de adquirir las reglas del lenguaje, existen desigualdades en el manejo de procedimientos y dominios que permiten su utilización adecuada en los distintos ámbitos.

Partimos de estos planteos para compartir el siguiente análisis del eje Oralidad del Diseño Curricular de Misiones.

### › ***El primer nivel de análisis: El diseño curricular***

La presencia de la oralidad como contenido escolar se manifiesta en los dispositivos curriculares como un eje de enseñanza junto a la lectura y escritura, la literatura y la reflexión sobre la lengua y los textos. Por ello, la decisión metodológica que adoptamos inicia por una lectura crítica del área de lengua y literatura

correspondiente al *Diseño Curricular Jurisdiccional. Ciclo Secundario Orientado. Desarrollo de la propuesta curricular común a todas las orientaciones* (Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología, 2013). Este análisis pretende describir la presencia de los contenidos sobre oralidad e identificar su relación con los propósitos y objetivos, la fundamentación y los supuestos teóricos que subyacen a los mismos. Por otra parte, rastreamos, en las prescripciones oficiales, marcas o señalamientos de la oralidad de uso en la jurisdicción fronteriza de la provincia.

### *Indicio I: La oralidad en la Justificación*

En primer lugar, advertimos que en la *Justificación* (p. 19) se caracteriza a la provincia desde su “particular ubicación geosociopolítica, fronteriza y rural, con una pluralidad de voces de las etnias que la componen”; luego se recomienda el diseño de proyectos que propicien “el desarrollo de macrohabilidades (hablar-escuchar, leer-escribir)” y la profundización y sistematización del “estudio de géneros discursivos más complejos que circulan en el ámbito de las disciplinas”. En este encuadre general, se propone el desarrollo de prácticas y metarreflexiones de “procesos más complejos de comprensión y producción discursivas”, sin dejar de lado “los nuevos modos de leer y escribir que surgen del avance de las nuevas tecnologías” (p. 19). Aunque se alude a la comprensión y producción de discursos cada vez más complejos enfocados en la confrontación argumentativa de las ideas y la búsqueda de un estilo personal de desempeño comunicativo oral y escrito, todo el énfasis está puesto en lograr estrategias para que “los estudiantes puedan convertirse en lectores y en escritores críticos”.

Los campos disciplinares que constituyen la asignatura en el nivel secundario son los contenidos del área de lengua —en el cual nos detendremos— y del área de literatura. En el documento se alude a que “Los aprendizajes que se promueven (...) y resignifican en función de las particularidades de las prácticas sociales de la oralidad (habla y escucha), de lectura y de escritura, así como de las actitudes y valores inherentes a ellas” (p. 21). En esta sección, se sugiere fortalecer el dominio de conocimientos relacionados con los textos como construcciones sociales que pueden sufrir modificaciones propias de los circuitos de comunicación en los que circulan. Se hace hincapié en la lectura y la escritura de textos ligados a un proceso de reflexión sobre el lenguaje (Gramática y normativa) necesario para la producción y comprensión de discursividades, en un enunciado general, sin hacer mención particular a la oralidad por sí misma.

## *Indicio II: La oralidad en la tríada Contenidos-Propósitos-Objetivos*

En el listado de contenidos se despliega una extensa enumeración organizada en “*Comprensión de la lengua oral*” y “*Producción de la lengua oral*”, haciendo énfasis en ciertos géneros discursivos —debates, exposiciones, entrevistas— en relación con propósitos y objetivos relacionados con el desarrollo de una comunicación eficaz y con las actividades de leer y escribir, nuevamente sin hacer alusión a un trabajo exclusivamente con la oralidad, entendida en este caso como una oralidad secundaria y compleja. Consideramos necesario realizar algunas precisiones acerca de los contenidos que se explicitan en este eje organizador, para lo cual realizamos una selección de aquellos que más se reiteran en relación directa con la oralidad a diferencia de los que aluden a otros ejes como selección y búsqueda de fuentes, registro de información, etcétera.

En el apartado *Comprensión de la lengua oral* se repite reiteradas veces la participación de los estudiantes en distintas experiencias de interacción, desde las más simples —la conversación—, hasta las más complejas —exposiciones, debates, entrevistas—, en las cuales se señala la “escucha atenta del discurso crítico del otro” atendiendo a las estrategias textuales y argumentativas específicas. Además, se destacan el reconocimiento, la comprensión y la utilización de operadores propios de la oralidad (aunque no se explicita en qué tipos de textos ni cuáles operadores). Por otra parte, se alude a incorporar las nuevas tecnologías en las prácticas de enseñanza y aprendizaje al proponer el análisis de las operaciones orales de los medios de comunicación en los distintos niveles.

Con respecto a la *producción de lengua oral*, resaltamos los siguientes contenidos: participación planificada como productores de textos orales —exposiciones, debates, entrevistas—; la construcción de manera colectiva de criterios para valorar el desempeño personal y grupal de las exposiciones; el intercambio de información, comunicación de posturas, discusiones de ideas y formulación de propuestas en relación con presentaciones orales de carácter argumentativo y explicativo —que incluyen diseño de soportes escritos y empleo de estrategias de captación de la audiencia—. En esta sección, nuevamente se reiteran los contenidos presentados en el apartado anterior, pero la propuesta consiste en que el estudiante adopte el papel de “productor de discurso” en las distintas situaciones que requieran ejercitar el discurso oral, haciendo uso de estrategias explicativas y argumentativas, soportes gráficos, operadores de oralidad, y demás señalamientos.

Estos contenidos se explicitan en función de una serie de propósitos generales que apuntan a que el estudiante pueda: “Hacer uso de la palabra privada y pública en ámbitos culturales diversos” utilizando “en forma adecuada los recursos propios de los diversos géneros, sean estos orales o escritos” (p. 22) seguido

de “participar en experiencias de producción de discursos orales y escritos focalizando sus emisiones a los fines que persigue y ejercitar emisiones discursivas que permitan la apropiación de estrategias del uso de la palabra ajena en el discurso propio” (p. 22). Hay que aclarar que, de los propósitos generales que se despliegan, solo tres están destinados a la producción del discurso oral, sin hacer referencia a la “escucha atenta y crítica” que se menciona redundantemente en los contenidos, y en general, a la par de la escritura, haciendo foco en que el estudiante se forme como un productor de discursos coherentes independientemente de su formato oral o escrito.

Por su parte, los objetivos —agrupados por cada año del ciclo orientado— se enuncian del mismo modo en que lo hacen los propósitos, como acciones o metas que el estudiante debe lograr. En líneas generales, en el tercer año, aluden a la comprensión y producción “de variedad de discursos escritos y orales, coherentes, cohesivos, adecuados a distintas situaciones comunicativas y a variadas finalidades, teniendo en cuenta los aspectos normativos de la lengua” (p. 22). De este modo, subraya que el estudiante debe “Comprender y producir discursos orales y escritos sobre temáticas disciplinares relacionadas con la literatura o vinculados a su vida personal y social” (p. 22). En cuarto año, los objetivos se relacionan con la lectura, escritura y literatura, estableciendo como pauta aparte “la intervención oral y escrita (...) en la cual apliquen sistematizaciones provenientes de las ciencias del lenguaje y la teoría literaria” (p. 33). En el último año, se enfocan en la formación de escritores capaces de producir discursos coherentes, cohesivos y adecuados, sin hacer mención a la oralidad, más que en un breve apartado en donde se menciona el ejercicio de “organizar jerárquicamente los conceptos en la comprensión y producción de textos orales y escritos” (p. 23). Aquí, al igual que en prácticamente todo el texto, notamos una preeminencia de la lectura, la escritura y la literatura por sobre los demás contenidos, lo que confirma el logocentrismo de la palabra escrita en el ámbito escolar. Una vez descritos estos puntos, sintetizamos los siguientes ítems:

- Los contenidos se despliegan en grandes listas de acuerdo a cada año del ciclo orientado y responden mayormente a la producción y comprensión de géneros discursivos escritos, colocando a los orales en un lugar secundario o subordinado a aquellos.
- En los contenidos del discurso oral no se hace referencia a las cuestiones paraverbales que implican estas interacciones verbales.
- Con respecto a la inclusión de las nuevas tecnologías, se exalta el tratamiento con discursos de medios de comunicación.
- Tanto los propósitos como los objetivos se enuncian de la misma manera, y no hay correspondencias o correlatos entre los mismos: en los primeros se alude a producción y comprensión de discursos orales y escritos, sin hacer mención a la oralidad por sí misma, mientras

que en los objetivos se reconoce una preeminencia total de la escritura y casi ninguna alusión al manejo de la oralidad.

Asimismo, al finalizar el texto se despliega un apartado que establece *la reflexión metalingüística en el área de lengua y literatura* como un ejercicio fundamental para lograr autonomía en la lectura y la escritura. Aquí se añaden nuevos contenidos en relación con la oralidad que completan el cuadro de contenidos: Identificación y uso de particularidades de la gramática de la oralidad —reiteraciones, suspensiones, déicticos—; Reconocimiento y uso de recursos para presentar el discurso en una exposición oral —fórmulas de apertura, de seguimiento y de cierre, recapitulaciones—; Uso adecuado del léxico específico para comunicar lo aprendido, entre otros contenidos relacionados a las disciplinas de la gramática y la lingüística; Empleo adecuado de diferentes tipos de registros lingüísticos según los interlocutores, la intención comunicativa, el tema y el registro; y Reconocimiento y reflexión crítica de las estrategias y recursos empleados por el productor del mensaje que inciden en el sentido que la audiencia otorga a los hechos presentados —registros y variedades, recursos audiovisuales, distancia enunciativa, etc.— (p. 34).

Particularmente, si bien no se identifican en los objetivos (sí en los propósitos) que se tiendan puentes entre la disciplina y las nuevas tecnologías, se establecen como contenidos en este apartado “la exploración y análisis de las particularidades de los modos de oralidad, lectura y escritura en las nuevas tecnologías (mensajes de texto, chat/chat de voz, teleconferencias, foros)” (p. 35) en relación con “la exploración y análisis de los modos de hibridación y mixtura de las formas de oralidad y escritura en los nuevos medios digitales” (p. 35). Como puede observarse, aquí se despliegan contenidos que no se mencionan anteriormente en su correspondiente apartado.

### *Indicio III: La oralidad en la evaluación*

En *Evaluación* se realizan sugerencias acerca de los modos de evaluar la oralidad: la primera recomendación consiste en elaborar fichas de diagnóstico y de seguimiento en las que se podrán determinar los usos de la lengua oral a partir de parámetros claros y compartidos —se mencionan como ejemplos desorden en las ideas, uso de muletillas, tono inadecuado de voz, etc.—; aquí es llamativo que los criterios apunten a falencias o problemas y no a aspectos logrados en la producción oral. Otro instrumento de evaluación que se propone son fichas o cuadernos en los que periódicamente se registrarán los problemas de los alumnos. Ambos instrumentos se proponen como medios para obtener resultados, a partir de los cuales se permitirán diseñar actividades diferenciadas.



“Enseñar —y evaluar— la oralidad exige de un docente que sepa escuchar ya que debe, en forma permanente, reformular, reconceptualizar, hacer preguntas abiertas o cerradas, y reestructurar las emisiones orales de los alumnos para que éstos incorporen las formas adecuadas de manera permanente ” (p. 36) pero también exige “la planificación de otras actividades: dramatización, recitación, mesa redonda, debates, que permiten instancias de evaluación más importantes” (p. 36).

Este apartado sugiere por un lado, un docente con actitud de escucha para intervenir con estrategias discursivas propias de la oralidad y, por otro, la planificación de actividades específicas, además de instrumentos para evaluar la participación de los estudiantes en estas situaciones comunicativas.

Para finalizar, resaltamos que estas marcas discursivas —concepción funcional al servicio de la lengua escrita, preeminencia de la lectura y la escritura, falta de correlatos entre fundamentación, propósitos, objetivos, contenidos y evaluación— explican en algún aspecto la subsidiariedad de las prácticas orales en el ámbito escolar y el desdibujamiento de los contenidos orales en las prácticas formales de enseñanza.

### › ***Un cierre para continuar el diálogo: Investigar, buscar, indagar la oralidad***

Consideramos que la enseñanza de oralidad en la escuela es primordial para colaborar en la formación de ciudadanos críticos y activos. Por esto proponemos problematizar el tema y analizar su presencia o ausencia en los contextos diarios de los profesores y los estudiantes, ya que nos permiten indagar acerca de las características y los modos que adquieren en los ámbitos académicos previos al ingreso a la universidad. A partir de estos conocimientos, nos proponemos diseñar propuestas didácticas que colaboren —según plantea Avendaño (2011)— en esta búsqueda de “recuperar la palabra en las clases de lengua y literatura”.

Por otra parte, para profundizar el abordaje de nuestro problema tenemos diseñado un itinerario metodológico que pretende avanzar con la observación y el análisis en otros niveles o dimensiones de recontextualización del curriculum (Bernstein y Diaz, 1984) en tanto texto político que reproduce en gran medida los lineamientos nacionales y orienta los discursos disciplinares que deben ser reubicados en el espacio pedagógico. En tal sentido, nos aproximaremos a las decisiones docentes a través de las planificaciones y programas, así como también a través de entrevistas para conocer los fundamentos de las mismas. Además, realizaremos observaciones y registros de prácticas áulicas en los últimos niveles del nivel secundario y encuestaremos a los estudiantes para conocer sus opiniones y reflexiones sobre el tema.

Las conclusiones provisorias se constituyen en un aporte para la construcción de secuencias didácticas a ser implementadas en las prácticas profesionales en el campo educativo a la vez que fortalecen los itinerarios investigativos.

## Bibliografía

- Avendaño, F. (2011). *Didácticas de las Ciencias del lenguaje*. Homosapiens.
- Bernstein, B y Diaz, M. (1984). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Towards a theory of pedagogic discourse en CORE*, vol 8.
- Bajtín, M. (2010). *Estética de la Creación verbal*. Siglo XXI.
- Calsamiglia, H. y Tusón A. (2016). *Las cosas del decir* (3ª Edición). Editorial Ariel.
- Camblong, A. y Fernández, F. (2012). *Alfabetización semiótica en las fronteras. Volumen I. Dinámicas de las significaciones y el sentido*. Editorial Universitaria. UNaM.
- Cuccatto, A. (2010). *Introducción a los estudios del lenguaje y la comunicación*. Editorial de La Universidad de La Plata.
- Ministerio de Cultura, Educación, Ciencia y Tecnología (2013). *Diseño Curricular Jurisdiccional. Ciclo Secundario Orientado. Desarrollo de la propuesta curricular común a todas las orientaciones*.
- Lotman, I. (1996). *Acerca de la semiosfera*. Cátedra.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y Escritura: Tecnología de la palabra*. Fondo de cultura económica argentina.
- Valencia, M de L. y García Palacios, E. (2012). *Cómo enseñar a hablar y a escuchar en el salón de clases*. Universidad Nacional Autónoma de México.