



Entrevista con Joaquim Dolz

**“En cada género y en cada situación
hay dimensiones de la oralidad que
merecen ser trabajadas”**

Interview with Joaquim Dolz

*“In every genre and in every situation
there are dimensions of orality that
deserve to be processed”*

Paula Navarro
paulacecilianavarro@icloud.com
Universidad Nacional de Rosario (UNR) y Uni-
versidad Nacional del Litoral (UNL), Argentina

Navarro, P. (2023). Entrevista con Joaquim Dolz. “En cada género y en cada situación hay dimensiones de la oralidad que merecen ser trabajadas”. *Oralidad-es*, 9, 1-11. <https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v9a1>



Abstract

As part of the editorial space the *Oralidad-es* magazine Volume 9, we interviewed Joaquim Dolz, Professor of Language Didactics and Teacher Training at the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Geneva. The dialogue reveals a diverse conceptualization of orality including instances of production and comprehension that involve formal and informal genres. The relationships between orality and writing are problematized from the perspective of complex and multimodal oral genres. The elaboration of plans to teach oral comprehension and production in the school system is based on the notion of genre as a didactic meta-tool. Teacher training is conceived as linked to research in language didactics and to the phenomena of theorization and practice within a reflective and critical didactic engineering. The study of oral interactions in the classroom, of informal oral genres and minority languages emphasize orality as a fully valid field of research.

Keywords

Joaquim Dolz; interview; orality; oral genres; teaching.

Resumen

Como parte del espacio editorial del volumen 9 de la revista *Oralidad-es*, entrevistamos a Joaquim Dolz, Catedrático de Didáctica de las Lenguas y Formación del Profesorado de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra. El diálogo conduce a una conceptualización diversa de la oralidad, que comprende instancias de producción y de comprensión e involucra a géneros formales e informales. Las relaciones entre oralidad y escritura se problematizan desde la perspectiva de géneros orales complejos y multimodales. La programación de la enseñanza de la comprensión y producción oral en el sistema escolar se basa en la noción de género como *mega-herramienta* didáctica. La formación docente se concibe vinculada a investigaciones en didáctica de las lenguas y articulada a fenómenos de teorización y práctica desde el horizonte de una ingeniería didáctica reflexiva y crítica. El estudio de las interacciones orales en el aula, de los géneros orales informales y de las lenguas minorizadas posicionan a la oralidad como un campo de investigación de absoluta actualidad.

Palabras Clave

Joaquim Dolz; entrevista; oralidad; géneros orales; enseñanza.

Como parte del espacio editorial del volumen 9 de la revista *Oralidad-es*, entrevistamos a Joaquim Dolz, Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Ginebra. Fue Catedrático de Didáctica de las Lenguas y Formación del Profesorado de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra. Se desempeñó como colaborador científico en el Departamento de Educación Pública del Cantón de Ginebra. Ha investigado sobre la enseñanza de la producción oral y escrita, la modelización didáctica de géneros textuales y la formación de los enseñantes. En el marco de su trabajo como profesor e investigador en didáctica de las lenguas, ha publicado diversos libros y artículos y ha ofrecido conferencias sobre su campo de especialidad. El 16 de septiembre de 2022 se realizó la “Lección de Adiós” en la Universidad de Ginebra, con motivo de su jubilación. Actualmente conduce líneas de investigación en Ginebra, España, Brasil y Argentina.

Paula Navarro: Profesor Joaquim Dolz, muchas gracias por conceder esta entrevista a la Revista *Oralidad-es* de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad. Me gustaría que comenzara compartiendo el origen de su interés por la enseñanza y el aprendizaje de la producción y comprensión oral en el contexto escolar.

Joaquim Dolz: Mi interés por la enseñanza, y en particular por la enseñanza de la lengua, comenzó interiorizándome en la lectura y la escritura. Cuando tenía diecisiete años participé con otras personas en un proyecto que se llamaba ARCOS en cuyo marco organizamos una campaña de Alfabetización en una zona de Galicia donde había niños de distintas edades en etapa escolar. En un período rápido, de dos bloques de tres meses, los veinticinco niños que tuve a mi cargo en una clase unitaria, de entre cuatro y dieciséis años, aprendieron a leer y a escribir. Mis lecturas principales de ese momento eran Paulo Freire y Jean Piaget. Aunque la campaña

dio buenos resultados y el proyecto me apasionó, tuve la impresión de que no comprendía cabalmente lo que habría ocurrido en ese proceso.

Posteriormente apliqué y conseguí una beca de intercambio entre España y Suiza a partir de la que transformé mi orientación. Piaget todavía vivía pero me interesó más Jean-Paul Bronckart que Piaget. Entonces empecé a tomar una posición más estrictamente vygotskiana. Respecto de la adquisición del lenguaje, me considero interaccionista socio-discursivo, que es la escuela de pensamiento iniciada por Vygotski y otros autores, que ha tenido un desarrollo muy importante en Suiza, en los países francófonos, y una extensión en algunos países, por ejemplo, en España, Brasil y Argentina, con Dora Riestra, Florencia Miranda y Verónica Sánchez Abchi.

La posición general del interaccionismo socio-discursivo es que el desarrollo del lenguaje y el desarrollo de la persona toman su raíz en las interacciones que funcionan en los discursos. Me identifico mucho más con esa posición que con las posiciones chomskianas, o con las posiciones de Piaget y más recientemente con las corrientes cognitivistas y las neurociencias, sin negar la importancia que tiene el sustrato biológico para el desarrollo del lenguaje. En nuestro caso, lo que estudiamos es cómo funcionan las interacciones en los discursos.

Progresivamente, la cuestión de la oralidad me interesó por tres razones. En primer lugar, porque trabajando sobre la lengua escrita, más sobre producción que sobre comprensión, advertí que algunos de los problemas de lectura subsistían como problemas de comprensión de la oralidad. Es decir, si yo pasaba un reportaje sobre los dinosaurios o sobre un tema científico, los estudiantes tenían dificultades para comprenderlo del mismo modo que les ocurría con la lectura de un texto escrito. Entonces, percibí la importancia de saber más sobre el desarrollo de la oralidad para trabajar la escritura.

En segundo lugar, porque las interacciones entre oral y escrito son importantísimas. Es verdad que una base oral es fundamental en la adquisición de la escritura, pero la oralidad continúa desarrollándose y además existe una diversidad de orales. En general, se toma como fundamento de la escritura a la oralidad, pero la oralidad también se apoya en la escritura; por ejemplo, la escritura es importante en el desarrollo de géneros orales complejos y multimodales.

En tercer lugar, con Bernard Schneuwly, en los años 90', nos dimos cuenta de que aunque la oralidad se exigía como competencia en la escuela, no se enseñaba. Hicimos la apuesta de desarrollar un trabajo centrado en la potencialidad de los objetos de enseñanza, dándole cierta autonomía a la enseñanza de la oralidad. La novedad de la perspectiva que adoptamos en ese entonces fue que, a pesar de que observamos la continuidad entre lo oral y lo escrito, nos preocupamos de una forma clara sobre la oralidad como objeto de enseñanza.

Paula Navarro: Precisamente en relación con este recorrido que usted traza, Bernard Schneuwly planteó en un escrito de 1997 que en la Suiza francófona existía un desfase entre los objetivos de desarrollo de las capacidades de los alumnos en el lenguaje oral y la ausencia de prácticas concretas. Desde su punto de vista, en estos casi treinta años: ¿qué avances se han producido respecto de la enseñanza de la producción y comprensión oral?

Joaquim Dolz: Los avances en la investigación no se corresponden siempre con los avances que observamos en el sistema escolar pero, efectivamente, en los dos ámbitos observo que ha habido un progreso.

En cuanto a la investigación, ya en los años 90', cuando Bernard Schneuwly escribió el artículo que usted cita¹, nosotros ya estábamos experi-

mentando secuencias didácticas sobre géneros formales que dieron muy buenos resultados. Para referirme a lo que me parece más representativo, nos dimos cuenta de que el trabajo sobre el debate tenía una potencialidad enorme para el desarrollo del lenguaje porque si uno trabaja el debate no lo hace exclusivamente centrado en la oralidad sino también en la formación del ciudadano acerca de cómo discutir ideas y cómo construir opciones con los otros.

Creo que avanzamos muchísimo sobre las diversas situaciones formales en que se desarrolla la presentación de textos orales, como la enseñanza del debate, la enseñanza de lo que se llamaba en las escuelas ginebrinas la conferencia -que en realidad es la presentación oral sobre un tema científico o sobre un tema social-; la enseñanza del cuento, no solo de la recepción y comprensión de cuentos, sino también respecto de instancias en las que niños y adolescentes cuentan cuentos. También en la lectura de textos para otros, que es una forma de oralidad muy ligada a la escritura porque el orden es escritural pero se pueden trabajar aspectos de la oralidad leyendo textos en público, como en la recitación de poemas, los cuenta-cuentos o las entrevistas formales de radio y televisión.

En todos esos géneros se avanzó muchísimo porque nuestra propuesta no se redujo a proyectos didácticos de géneros. En efecto, antes de los trabajos de Bernard Schneuwly y míos sobre la enseñanza de lo oral, existían autores que potenciaban situaciones de comunicación oral en el aula y es verdad que por el hecho de practicar la oralidad se desarrolla el lenguaje oral; pero nuestra posición no coincidía con ese enfoque porque nosotros pretendíamos, y continuamos pretendiendo y creo ya que se puede confirmar, que la práctica de la oralidad es necesaria pero no es suficiente. Hay que trabajar y reflexionar sobre los obstáculos que existen al desarrollar un texto oral.

¹ "La enseñanza de la lengua oral y la lectoescritura". En Álvarez, A. (1997) *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 91-100.

En ese sentido, desde el punto de vista de la investigación, se avanzó mucho trabajando la diversidad. Nosotros somos variacionistas, es decir, no pensamos que trabajando el debate se aprenda a leer de manera comunicativa un poema porque en cada género y en cada situación hay dimensiones de la oralidad que merecen ser trabajadas y que no son idénticas. Por eso consideramos que el desarrollo general de la oralidad supone trabajar sobre una diversidad de textos.

Pero además de este posicionamiento, proponemos actividades y tareas a partir de las capacidades iniciales de los alumnos y observamos cuáles son los mayores obstáculos que enfrentan. Por lo tanto, el objeto de enseñanza no es solamente el género sino las dimensiones problemáticas que observamos en las producciones de los alumnos en una fase inicial de la propuesta de enseñanza.

Paula Navarro: En relación con el modelo de enseñanza de la lengua a través de los géneros, usted adopta la noción de género como *mega-herramienta* didáctica. ¿Podría ampliar esa conceptualización?

Joaquim Dolz: La noción de *mega-herramienta* la lanzó Bernard Schneuwly², quien tiene una perspectiva vygotskiana como la tengo yo. La visión de Vygotski considerando el lenguaje como una herramienta me parece pertinente porque nos hace reflexionar sobre el mundo el trabajo y cómo el trabajo se transforma con herramientas.

Hay tres ideas importantes que puedo resumir: la primera es una idea que viene de Vygotski e incluso del pensamiento marxista que refiere a que los cambios técnicos de la humanidad se produjeron con las herramientas de trabajo, de modo que en las diferentes edades del hombre la forma de trabajar y la forma de vivir se transformaron por la exigencia de herramientas.

Por otro lado, si el lenguaje es una herramienta semiótica que también nos sirve para pensar, tomar el género como una *mega-herramienta* me parece pertinente. Ahora bien, la idea que tanto Bernard Schneuwly como yo defendemos en un libro común³ no es únicamente que el género es una *mega-herramienta*, sino que para enseñar un género también necesitamos herramientas. En este sentido, sostengo la idea de una ingeniería didáctica que consiste en fabricar herramientas para enseñar.

El debate, en tanto género oral, es una herramienta social porque permite encontrar -o no- una solución a un problema social o, en una asamblea, el debate define una ley. Ahora bien, como herramienta no solo posee una dimensión social, sino también psicológica debido a que quien participa del debate puede modificar sus opiniones porque, en realidad, la finalidad del debate es acrecentar una opinión o transformar una opinión o convencer o persuadir al destinatario de una posición diferente. O sea que, como herramienta, tiene una dimensión social y psicológica.

Ahora bien, si el debate es una *mega-herramienta* humana con la finalidad de, como digo yo, iniciar un diálogo con el pensamiento del otro, para enseñarlo necesitamos herramientas. Tanto Bernard Schneuwly como yo consideramos que la escuela no aprovechó suficientemente los avances técnicos en otros dominios para crear una ingeniería didáctica y, en ese aspecto, llevamos años de retraso. Hay herramientas que existen que son interesantes, por ejemplo, si usted quiere aprender el francés en internet, existen dispositivos para desarrollar el diálogo a distancia.

² Schneuwly, B. (1994). "Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques". En *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile -Crel, Lille, nov. 1993*. Bern: Peter Lang.

³ Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral; Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF éditeur.

Entonces, la noción de *mega-herramienta* se aplica a los géneros que enseñamos pero se aplica también a los dispositivos de enseñanza, es decir, con qué instrumentos abordamos el debate para que se aprenda a debatir. Lo fundamental es comprender que si una herramienta técnica transforma el trabajo y la vida social; una herramienta semiótica, que funciona con el lenguaje, interviene sobre todo para modificar el pensamiento.

Paula Navarro: En sus trabajos considera que la construcción de corpus de textos es un aspecto central de la elaboración de secuencias didácticas. Según su punto de vista, para la enseñanza de la oralidad: ¿qué importancia tiene el estudio y el acceso a textos orales auténticos, incluidos los producidos por los estudiantes en el contexto escolar?

Joaquim Dolz: La cuestión es compleja y voy a intentar entrar por diferentes vericuetos. En primer lugar, yo soy partidario de la constitución de corpus y de la modelización didáctica de los géneros. Con cualquier género que trabajo comienzo por la constitución de un corpus para identificar las características lingüísticas y de la situación de comunicación que ese género permite modelizar. Por ejemplo, con géneros orales que tienen influencia de la escritura como las canciones que generalmente, antes de ser cantadas, son escritas. En efecto, a pesar de que hay canciones de tradición oral que no sabemos cuándo se han construido, como las siegas ligadas a ámbitos de trabajo y que seguramente no fueron escritas antes de ser cantadas, las letras de la mayoría de las canciones actuales se escriben imitando la oralidad, pero pasan por la escritura, a no ser la improvisación del rap.

Del mismo modo me he esforzado por crear corpus basados únicamente en los usos orales porque la escuela fue concebida para desarrollar la lectura y la escritura e ignora esos usos y yo

creo que son importantes y que hay que desarrollarlos. Yo, que tengo una posición plurinormativa, me doy cuenta del efecto negativo de la norma estándar de la escritura en la organización de normas falsas del funcionamiento de la oralidad. No se habla como un libro escrito, es decir, podemos admirar a un orador con la impresión de que habla como un libro escrito pero si transcribimos lo que dice nos damos cuenta de que no habla como un libro escrito porque repite, porque hay enunciados que comienzan y no terminan y, como dice Claire Blanche-Benveniste⁴, algunas estructuras muestran incluso cómo se piensa lo que se está diciendo. Probablemente, si usted transcribe al pie de la letra lo que estoy diciendo y no lo transforma en entrevista escrita, habrá enunciados que no están terminados.

Es verdad que los géneros orales formales tienen una proximidad mayor con la lengua escrita estandarizada, pero no es siempre así. Las cosas son más complejas: una conferencia leída es un tostón y nadie la digiere y en una conferencia bien dada se ve la influencia de la escritura, es decir, tiene un apoyo con documentos escritos, pero es un fenómeno de oralidad particular y hay que analizarlo tal cómo funciona en la práctica.

Por eso, creo que hay que trabajar a partir de las prácticas orales reales pero siempre precisando la situación de comunicación en que se está inmerso, es decir, el género y la situación.

Por otra parte, usted señaló que en los años 90' nosotros defendimos una iniciación a los géneros formales en la escuela, que se debe a una razón particular del contexto ginebrino. Ginebra, que en muchos sentidos es una ciudad-estado cosmopolita, tiene una población escolar con niños y adolescentes que vienen de todo el mundo y entonces conviven muchas lenguas. La constatación que hicimos fue que en el patio

⁴ Joaquim Dolz se refiere al libro *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*.

o en los usos fuera de la escuela los alumnos aprendían los géneros de la vida cotidiana, pero en el contexto escolar había que trabajar lo que no se aprendía si no se enseñaba en la escuela, como un debate, una conferencia, una entrevista, es decir, géneros públicos y formales.

He evolucionado y considero que también vale la pena trabajar los géneros orales informales y eso lo he visto no únicamente en las interacciones en el aula, sino que se advierte con la llegada de un alumno a la escuela cuando pasa del idiolecto familiar a una comunidad discursiva que funciona de otra manera. Por eso hay que trabajar también géneros informales, sobre todo en la educación infantil y primaria y en la enseñanza de lenguas segundas o extranjeras.

Para resumir, mantengo la opinión de que los géneros orales formales, para tomar la palabra en público, son importantísimos y transforman el dominio del lenguaje por parte de los estudiantes; pero hay que tomar en consideración las prácticas espontáneas y los géneros orales informales que se usan fuera del aula porque también necesitan ser desarrollados.

Paula Navarro: En general, los diseños curriculares prescriben la enseñanza de la producción como de la comprensión oral. Sin embargo, la enseñanza de la comprensión oral presenta un estatus más esquivo como objeto de enseñanza. ¿Usted está de acuerdo con este diagnóstico?

Joaquim Dolz: Incluso antes de escribir el libro de 1998⁵ yo participaba en la elaboración de evaluaciones de lenguaje para el sistema escolar ginebrino y fui quien insistió en realizar pruebas de comprensión oral. Lo que ocurre es que en pruebas colectivas es difícil trabajar la comprensión oral, pero yo lo defiendo por muchas razones.

Antes evoqué que algunos problemas de comprensión lectora existen en la comprensión oral. La comprensión oral y la comprensión escrita se pueden abordar en paralelo y de manera coordinada debido a que, por ejemplo, al analizar lo que los alumnos han comprendido cuando escuchan una conferencia, estamos trabajando lenguaje, estamos trabajando el léxico, estamos trabajando una serie de expresiones, y ese trabajo va a tener una influencia en el desarrollo de la lectura.

En Brasil, Vera Lúcia Lopes Cristovão lanzó la noción de “capacidad de construcción de la significación”. Para mí es un compendio de otras capacidades, pero efectivamente para comprender un texto, para interpretarlo, para darle sentido e incluso para ser críticos o evitar que seamos manipulados, hay que hacer un trabajo sobre la comprensión.

Yo he trabajado sobre los *spots* publicitarios, los anuncios de la televisión, que son multimodales y que encantan a los pequeños porque son cortos y son muy visuales, pero no siempre comprenden lo que nosotros pensamos que comprenderían. Entonces, es interesante, por un lado, ver lo que comprenden -algunas veces es una sorpresa- y, por el otro, identificar lo que no comprenden y entrar en un espíritu crítico del tratamiento de la información oral porque existen diversas formas de manipulación.

Actualmente todo el mundo habla de las *fake news*, pero las *fake news* no funcionan fundamentalmente por escrito, sino que funcionan en géneros multimodales nuevos por internet, por *TikTok* y trabajar sobre la comprensión de esos géneros, algunos de ellos nuevos, es importantísimo para la formación de la persona y tiene consecuencias en todos los niveles porque si se enseña a desarrollar una comprensión e interpretación fina de un discurso político, de un anuncio publicitario, de una debate en la

⁵ Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral; Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF éditeur.

televisión; el alumno va a contar con elementos para defenderse, para no dejarse manipular. Por eso hay que trabajar sobre los mecanismos orales que manipulan pero no para que ellos aprendan a manipular a los otros -porque si no tendríamos un problema social en la escuela-, sino para analizar el impacto manipulador de ciertas formas de información.

En suma, la comprensión de la oralidad es importantísima. Ese trabajo se ve de manera más clara en la enseñanza de lenguas extranjeras o lenguas segundas. En el terreno de la lengua materna, en cambio, la escuela no siempre verificó si existe una buena comprensión. Esa buena comprensión la percibimos, por ejemplo, cuando hay una explicación matemática. Por eso, un aspecto de la enseñanza de la oralidad es ver cómo trabaja el profesor de lengua con los profesores de otras disciplinas porque los problemas de comprensión pueden estar ligados al dominio de la lengua -que es la herramienta para los aprendizajes-, pero la lengua se desarrolla según las prácticas disciplinares de una forma distinta. Entonces, ese trabajo de interdisciplinariedad entre el profesor de matemática, ciencias naturales o química, tanto para comprender un problema tal como se ha formulado, como para entender el sentido exacto de una hipótesis, depende no únicamente del profesor de ciencias o de matemáticas sino que el profesor de lengua puede ayudar en esa tarea.

Estas son algunas de las razones que justifican mi interés por la comprensión oral.

Paula Navarro: Y, en términos propositivos: ¿cómo cree usted que debería ser la formación de profesores para que la oralidad se constituya, tanto en relación con la producción como con la comprensión oral, en un objeto de enseñanza formalizado y sistemático?

Joaquim Dolz: Yo acabo de jubilarme pero uno de los cursos que más disfruté dar fue el de “Didáctica de lo oral” en el profesorado de pri-

maria y secundaria. Yo creo que la formación del profesorado es fundamental para la enseñanza en general, pero para la enseñanza de la lengua tiene una dimensión importantísima. En Ginebra, los futuros profesores de secundaria cursan una Licenciatura en Letras. Saben mucho más de literatura que de lingüística, y cuando abordamos los problemas de oralidad se dan cuenta de que tienen lagunas enormes.

En primer lugar, quien forma al profesorado sobre oralidad tiene que estar en contacto con la investigación. Creo que un formador no tiene que ser únicamente un lingüista, tiene que ser alguien que conozca el aula y que conozca las investigaciones en didáctica de las lenguas, es decir, las investigaciones que analizan los fenómenos de enseñanza y aprendizaje de la lengua.

Los miembros del equipo ginebrino de Didáctica de las lenguas tenemos una formación en lingüística y psicolingüística, pero defendemos la didáctica de las lenguas como un dominio o área de investigación que es fundamental en la formación del profesor y nos oponemos a que un lingüista que no conoce el aula sea quien forme al profesor. Lo que ocurre es que el lingüista puede analizar un corpus, puede caracterizar un género, pero en el momento en que tiene que modelizar didácticamente un género, es decir, determinar qué dimensiones pueden ser enseñadas, necesita conocer el aula y las condiciones de trabajo del aula y las capacidades iniciales de los alumnos.

En segundo lugar, toda formación profesional, en general, y la formación del profesor en particular, debe buscar una articulación entre la teoría y la práctica; es decir, no se trata únicamente de que el futuro profesor sepa lo que es un debate u observe cuáles son las capacidades y las dificultades de alumnos de diferentes edades para participar en un debate. Yo soy partidario de un trabajo ascendente, de observar lo que pasa en el aula y aportar elementos teóricos y tecnológicos nuevos en la universidad o en el

instituto de formación docente para proponer un retorno reflexivo sobre las prácticas.

Por otro lado, el trabajo sobre oralidad no es únicamente para enseñar géneros orales, el profesor tiene que aprender gestos y modalidades de comunicación con alumnos de diferentes edades y en situaciones distintas. Es decir, en la formación del profesorado desarrollamos capacidades para enseñar la oralidad pero también desarrollamos capacidades o competencias para que el profesor se comunique con los alumnos y regule los aprendizajes. Para eso necesitamos corpus de prácticas del aula contrastando formas de dialogar con los alumnos y formas de intervenir, porque la clase es también un género y el futuro profesor tiene que conocer cómo funciona y lo tiene que aprender.

Para sintetizar, necesitamos, en primer lugar, un contacto importante con la investigación porque no se trata de prescribir lo que se tiene que hacer, sino partir del análisis de cómo funciona el aula, de cómo aprenden los alumnos, de cómo se enseña. En segundo lugar, una formación en la que la teoría es importante porque sin teoría no conseguimos comprender lo que pasa, pero siempre articulada a la práctica. Una tercera dimensión, la de la ingeniería didáctica, para que el futuro profesor aprenda a elaborar dispositivos y a trabajar con ellos en el aula, y a tener una visión crítica de los manuales y de los libros didácticos por haber creado dispositivos y haberlos experimentado durante la formación. Esos son los aspectos que destacaría.

Paula Navarro: Por último, usted acaba de decir que en la formación de los profesores es fundamental el contacto con investigaciones en didáctica de las lenguas: ¿cuáles considera que son los temas que habría que investigar en pos de la enseñanza de la producción y comprensión oral?

Joaquim Dolz: Actualmente me interesa mucho trabajar sobre la historicidad de los géneros

porque me he dado cuenta de que las regularidades de los géneros no se terminan de observar en sincronía. Por ejemplo, si usted va a enseñar a producir una fábula, hay fábulas que son antiquísimas y existen fábulas modernas y si en la enseñanza uno trabaja con familias de géneros no se abordan únicamente los textos actuales. Para abordar la tradición discursiva de los géneros e identificar las regularidades necesitamos una visión histórica, que es una idea que adoptamos de Eugenio Coseriu.

En relación con la oralidad, en la Universidad Nacional de Rosario, con investigadores argentinos, estamos analizando, por ejemplo, la evolución del discurso político oral porque, por un lado, tratamos de ver más claramente las regularidades del género observando su evolución, pero también nos interesan sus transformaciones. Además, consideramos que introducir elementos de historicidad en la enseñanza secundaria es interesante.

Por otro lado, con otro grupo de estudio investigo sobre la canción porque allí aparecen las dimensiones multimodales de la oralidad. Entonces, si una persona quiere aprender una lengua como el francés, con la canción se pueden trabajar las dimensiones suprasegmentales, melódicas, fonológicas y fonéticas del francés.

Me interesa la canción porque me parece que tiene potencialidades para trabajar la oralidad, pero esas potencialidades difieren si trabajo una nana o si trabajo un rap porque las situaciones de comunicación y las finalidades son distintas. Partimos de la hipótesis de que existen diferentes géneros. No es lo mismo una canción de *bossa nova* que una samba. Del mismo modo, las letras de los tangos tienen particularidades que no son coincidentes con otros géneros. Además, hay géneros de canción que son para bailar, otros para dormir a las criaturas o para jugar con los niños, para acompañar el trabajo o para lanzar una crítica social, el rap por ejemplo.

En los materiales didácticos existentes para la formación en lengua primera o lengua materna, el abordaje dominante de la canción se orienta a analizar el texto escrito, pero no hay un trabajo sobre la producción de la canción.

Estoy terminando la última investigación en Ginebra que es sobre las clases de acogida de los alumnos extranjeros en Suiza y la relación entre el sistema didáctico principal, que es la clase ordinaria o regular, el apoyo pedagógico y las clases de acogida. Mi hipótesis es que en cada instancia se trabaja de manera autónoma sin crear pasajes y puentes para desarrollar la oralidad porque fundamentalmente cuando un extranjero llega a un país la forma de entrar es por la oralidad.

Ahora bien, más allá de estas tres investigaciones en curso en las que tengo un interés particular; en términos generales diría, primero, que el análisis de las interacciones orales en el aula es un campo de investigación interesante, ya sea con la finalidad de analizar el impacto de las interacciones verbales y didácticas para desarrollar el lenguaje, o de conocer los obstáculos e identificar los momentos en los que la comprensión entre el profesor y el alumno no funciona y cuáles son los gestos didácticos del profesor para regularla.

En segundo lugar, creo que lo que iniciamos con Bernard Schneuwly y con el equipo de Ginebra para la enseñanza de lo oral y el trabajo con los géneros orales públicos se tiene que desarrollar todavía porque hemos modelizado didácticamente toda una serie de géneros y hemos propuesto secuencias didácticas e itinerarios para su enseñanza, pero existen géneros orales nuevos, multimodales, en las redes, en internet, que tenemos que aprender a modelizar porque los alumnos utilizan esos géneros.

En tercer lugar, como soy interaccionista socio-discursivo, me interesan las interacciones entre lenguas diferentes y cómo esas relaciones interlingüísticas funcionan en el aprendizaje.

El trabajo sobre la oralidad en ese sentido es importantísimo. La mayoría de las personas en el mundo habla más de una lengua. Esa es una perspectiva que tiene mucho futuro porque el multilingüismo, es decir, la existencia de varias lenguas en una misma comunidad, existe; y el plurilingüismo, que yo entiendo más como la capacidad de una persona de hablar y comprender varias lenguas, es importante como reto de la escuela. Hay escuelas y países que toman ese reto seriamente y enseñan tres lenguas simultáneamente y además proponen un tratamiento de la lengua de origen del alumno.

En ese ámbito, y con esto termino, mi interés mayor es por las lenguas minorizadas, es decir, las lenguas de la inmigración. Por ejemplo, cuando la inmigración italiana llegó a Argentina, aprendieron el castellano y dejaron la musicalidad del italiano. Es una lástima que se pierda la lengua de origen porque es una riqueza que se pierde. En Argentina también hay lenguas amerindias, que no se han perdido totalmente, pero se produjo un fenómeno de genocidio.

A mí, particularmente, me interesan los procesos de minorización y actualmente trabajo para el mantenimiento y desarrollo de esas lenguas minorizadas.

Paula Navarro: Profesor Joaquim Dolz, muchas gracias por este diálogo enriquecedor sobre diferentes temáticas vinculadas con la oralidad y su potencialidad para la formación de las personas.

Referencias

- Dolz, J., Erard, S., Schneuwly, B. (1995). "Enseigner l'oral à l'école obligatoire". In: *Résonances*, N° 4, p. 3-8.
- Dolz, J. y Gagnon, R. (2010). "El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito". *Lenguaje*, 38 (2), 497-527.
- Dolz, J. y Mabillard, J-P. (2017). "Enseigner la compréhension de l'oral: un projet d'ingénierie didactique". In: *L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques*. Namur: Presses universitaires de Namur, p. 109-130.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral; Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF éditeur.
- Schneuwly, B. (1994). "Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques". In: *Les interactions lecture-écriture. Actes du colloque Théodile -Crel*, Lille, nov. 1993. Bern: Peter Lang.
- Schneuwly, B. (1997). "La enseñanza de la lengua oral y la lectoescritura". En A. Álvarez. *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.