



## ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN

### Cuando es posible hablar y escuchar mejor de como ya hablamos y escuchamos\*

Mirta Yolima Gutiérrez Ríos<sup>1</sup>, Richard Alonso Uribe Hincapié<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad de La Salle. mygutierrez@unisalle.edu.co

<sup>2</sup> Escuela de Educación y Pedagogía - Universidad Pontificia Bolivariana  
richard.uribe@upb.edu.co

**Para citar este artículo:** Gutiérrez, M. y Uribe, R. (2015). Cuando es posible hablar y escuchar mejor de cómo ya hablamos y escuchamos. *Oralidad-es*, 1(2), 192-204.

**Recibido: 29-julio-2015 / Aprobado: 10-septiembre-2015**

#### Resumen

El objetivo de este texto es proyectar la oralidad como una práctica social y cultural de naturaleza interactiva que se instituye como actividad básica para la formación humana en el marco del trabajo continuo y dialógico de los maestros en la escuela. En este sentido, se describen las prácticas del hablar y el escuchar como sustentos de las capacidades lingüísticas, pragmáticas e interculturales para el desarrollo de la autonomía, la construcción de la identidad y la configuración de una sociedad pacífica y ética. Estas perspectivas nos permitirán concluir que es ineludible pensar el carácter educable y enseñable de la competencia discursiva oral a partir del trabajo de los maestros, que permita establecer principios en torno a la didáctica de las prácticas de la oralidad en la escuela y su evaluación continua y reflexiva en términos de su rol interactivo e inclusivo para la formación humana.

**Palabras clave:** oralidad, habla, escucha, didáctica, evaluación.

#### Abstract

The objective of this paper is to suggest spoken language as a social, cultural and interactive practice closely related to human formation. In terms of the formative role of schools and the possibility to promote social participation, speaking and listening are defined as foundations of linguistic, pragmatic and cultural skills. At the same time, they are defined as potentials for the development of autonomy, the building of strong national ownership, and the construction of a peaceful and ethical society. From these points of view, we suggest the requirement to deliberate how speaking and listening could be taught at school on the basis of teachers discussion and collaboration. This is a guarantee to establish the principles of spoken language didactics in school, and the gradual and thoughtful assessment of these practices to recover their interactive and transitional role in human formation.

**Keywords:** Spoken language, speaking, listening, didactics, assessment.

\* Algunas de las ideas planteadas en este texto hicieron parte del proyecto de revisión de los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* del Ministerio de Educación Nacional (2014).

## LA NATURALEZA SOCIAL Y CULTURAL DE LAS PRÁCTICAS DE ORALIDAD

Si bien es claro que para desarrollarnos como sujetos necesitamos de ciertas condiciones biológicas, también lo es que nacemos y nos constituimos en y desde los intercambios verbales y no verbales. *Los seres humanos vivimos en un mundo lingüístico* que nos permite interactuar con otros, hacer acuerdos, manifestar nuestros temores, gustos, disgustos, crear realidades, resignificarlas, construir saberes y, en general, posicionarnos frente al mundo. Antes de hablar aprendemos a comunicarnos, incluso antes de nacer escuchamos la voz acompasada de los primeros arrullos y cantos que configuran el perfil rítmico, poético y onomatopéyico de la palabra; escuchamos las primeras voces que nos llaman y nos narran, estableciendo una red de relaciones simbólicas e *identitarias* estrechamente ligadas a la palabra oral.

No podemos perder de vista este escenario comunicativo en el que nos constituimos, ni desconocer que la comunicación oral ocupa la mayor parte de nuestra vida. De niños hablamos todo el tiempo, construimos nuestra propia voz interrogando el mundo que nos rodea para realizar peticiones, para contar historias; de igual forma, nos atrapa la voz que nos lee, que nos guía, que nos hace reír, que nos asombra, en fin, es en la infancia donde realmente percibimos el inmenso poder y valor de hablar y escuchar. Y es en la infancia donde la relación oralidad-memoria cobra mayor fuerza, dado que la inmediatez de los tiempos contemporáneos reclama su presencia permanente porque urge desnaturalizar la barbarie y recuperar improntas arqueológicas para saber cómo hemos sido, de dónde y cuándo venimos y quiénes somos ahora.

Sin duda, esta primigenia experiencia discursiva e intersubjetiva basada en la necesidad de ser escuchados y de poder expresarnos mediante una inmensa variedad de formas de enunciación tiene un significado muy importante en nuestra relación con las diversas prácticas sociales de lenguaje y se instala en una perspectiva dialógica del lenguaje (Bajtín, 1982). Esta relación dialógica que propone el autor va más allá del intercambio de palabras, se trata de una construcción de sentido que solo es posible con otros. Es decir, las prácticas de oralidad nacen y se construyen en contextos informales y formales (familiares, sociales o institucionales) con una intención dialógica. Allí nos exigen adecuar nuestras formas de hablar y escuchar a las circunstancias socioculturales específicas, sin que ello signifique que la oralidad – en el contexto formal – pierda su naturaleza espontánea y repetitiva. Ese carácter espontáneo, errático, tautológico y evanescente es al que se ha referido Ong (1987).

Ahora bien, las ciencias del lenguaje y la comunicación contemporáneas reconocen la oralidad, al igual que la escritura, como prácticas sociales y culturales, y coinciden en que su existencia tiene un carácter complementario y mantiene un *continuum*<sup>1</sup> cultural con la escritura y otros sistemas simbólicos, esto es, que estas prácticas sociales del lenguaje tejen relaciones de reciprocidad y complementariedad. La idea de *continuum discursivo* obedece a que en su desarrollo y materialización se inserta una multiplicidad de formas discursivas y rasgos socioculturales, cuya variación depende de su función y situación comunicativa en una dimensión de formalidad/informalidad.

1 El *continuum* puede ser espacial, temporal, social, histórico o, en una palabra, cultural, e incluye elementos materiales e inmateriales, conceptuales e ideológicos (Mostacero, 2004).

La oralidad como modalidad de realización del lenguaje humano prevalece y se actualiza a través de diversos usos y formatos en contextos formales e informales. De ahí que asistamos a una cultura oral renovada que no solo reconoce y favorece la memoria y la tradición, sino también el contexto contemporáneo de la comunicación globalizada. La cultura oral, entendida de este modo, nos permite crear con otros significaciones del mundo y la sociedad (Castoriadis, 1994). Esta cultura oral crea realidades y se nutre de los cambios socioculturales y las transformaciones de la cultura escrita, por tanto, sobrepasa la intersubjetividad, pone en juego la autonomía y la pluralidad social y nos dota de la posibilidad de participación e inclusión en el mundo de la vida.

En este marco, la oralidad es una práctica discursiva manifiesta en las actividades de hablar y escuchar en las que están implicadas acciones de sentido éticas, sociopolíticas y estéticas; es una construcción social, en tanto tiene lugar en la experiencia cotidiana y adquiere características propias del contexto cultural. El carácter singular de la oralidad de cada comunidad o grupo social posibilita sentirse en contacto con otros y, de esta manera, las prácticas de oralidad son acciones vivas que generan cierta fascinación y bienestar, bien sea por estar cara a cara, reconocer cierto sabor, olor y fluidez de la palabra mediante el contacto directo o por la presunción de cercanía proclive a la confianza y el afecto (Gutiérrez, 2014). Esta condición evidencia una forma de actividad oral sensorial cifrada en el cuerpo y la emocionalidad.

En efecto, si nos reconocemos en y a través de las prácticas de oralidad, ello implica que estas se revelan en la interacción entre personas, independientemente de su

profesión o estatus social. Mediante la interacción oral en contextos formales o informales, intercambiamos múltiples voces, significados y sentidos y ponemos en juego relaciones de poder; por tanto, la interacción oral significa intercambio no solo de discursos, sino también de culturas en condiciones de igualdad y equidad. Además, tomamos y cedemos el turno de la palabra, acudimos a un sinnúmero de secuencias, tipos de organización discursiva y recursos lingüísticos que evidencian nuestra capacidad lingüística, pragmática e intercultural.

Por ello, no podemos entender la oralidad separada de la interacción oral, de la posibilidad de reconocer el valor del encuentro y desencuentro con otros, lo cual señala un camino hacia la construcción de una ética dialógica. Este carácter dialógico propio de las prácticas discursivas genera una idea de integración o mediación con el otro y facilita desarrollar en los interlocutores capacidades para escuchar e interpretar las diversas formas de representación presentes en la vida social donde tiene cabida el desacuerdo. De la misma manera, no podemos entender la oralidad separada de la escucha, puesto que escuchar es una condición necesaria para comunicarse y un rasgo definitorio de la interacción oral.

Escuchar es comprender un mensaje por medio de la puesta en marcha de un complejo proceso cognitivo de construcción de significados en el que interviene la memoria a corto y largo plazo. Cuando el interlocutor pone en marcha estrategias para recibir de forma activa y constructiva dicho mensaje, acude a la memoria a corto plazo; y cuando de manera deliberada reconoce las características de la situación comunicativa, asocia palabras, frases o enunciados, capta las relaciones entre los significantes

y los significados, atribuye sentidos a los sonidos, esquemas de entonación y silencios al interior del discurso, y advierte sus propósitos o finalidades, acude a la memoria a largo plazo.

Si hablar y escuchar son actividades básicas y complementarias en la formación humana y cultural y, a su vez, son procesos indisolubles en la negociación de significados y la construcción de conocimientos, su aprendizaje permanente e intencionado posee un carácter metarreflexivo y pragmático que posibilita avanzar hacia complejos procesos de comprensión y producción oral (Gutiérrez, 2014). Dicho de otro modo, hablar de manera situada, reflexiva e intersubjetiva nos habilita para “pronunciar el mundo” (Freire, 1970), recrearlo y transformarlo, y escuchar constituye un proceso activo de comprensión y atribución de la significación que implica y produce conocimiento.

Así pues, las prácticas de oralidad tienen distintos niveles de complejidad y un carácter performativo, puesto que al hablar del mundo y escuchar versiones del mundo se hace y construye el mundo<sup>2</sup>. Disponernos para hablar y escuchar significa dar alcance semántico tanto a las secuencias discursivas, las variaciones de ritmo, las pausas, silencios, gestos y movimientos como a las posturas y actitudes, cuyo valor simbólico demanda una preparación para interpretar un discurso pronunciado oralmente. Se trata de reconocer en nuestros discursos orales la riqueza infinita de códigos no verbales y con ello confirmar el carácter multicanal de la oralidad, por cuanto no se queda en lo puramente lingüístico, sino que entreteje lo *paraverbal*, lo *kinésico* y lo *proxémico*.

<sup>2</sup> La performatividad implica reiteración, persistencia, estabilidad, pero también ruptura.

Conjugamos nuestro repertorio paralingüístico en la dinámica de diversas formas de entonación, pausas, silencios, ritmos y volumen con el kinésico, a través de gestos, movimientos corporales y posturas, y con el proxémico en el manejo del espacio físico y la conciencia de la distancia con el interlocutor. Son cualidades que nos proporcionan una inmensa variedad de formas de comunicación y un flujo mayor y más rico para interpretar y producir discursos orales, para analizar y evaluar si comprendemos lo que escuchamos y enunciamos. En otros contextos y culturas como las comunidades o grupos de personas sordas inmersas en comunidades orales monolingües y bilingües, también se reconoce la riqueza de los procesos de comprensión e interpretación, pues son ellos los que configuran elementos ideológicos e identitarios del no-oyente. Es en esta perspectiva que se destaca la necesidad del reconocimiento y uso de formas de comunicación e interacción con canales diferentes (criterio bilingüe), el reconocimiento del discurso como eje rector del proceso de socialización y la apropiación de la oralidad de la lengua de señas, puesto que en estos canales se desarrolla igualmente la competencia discursiva.

En este punto es importante darle voz y sentido al silencio, dado que revela significados claves en la interacción oral e informa sobre tensiones, relaciones de poder, motivaciones éticas y morales, aprobaciones o consentimientos entre los interlocutores. El silencio está presente en algunas manifestaciones artísticas (teatro, música, cine, obra literaria) y en la comunicación oral donde subyace el dialogismo, aquella capacidad relacional de la significación en la cual las contribuciones de cada interlocutor posibilitan la construcción conjunta

de saberes y juicios críticos. Es ahí, en ese ir y venir de múltiples voces, en esa lógica interactiva, donde el silencio fluye y da lugar a nuevos sentidos o su presencia revela una actitud reflexiva o quizás una postura crítica. Se trata de un silencio que irrumpe, crea y trastoca la realidad y en últimas comunica; sin embargo, su presencia puede ser también antinómica, es decir, el silencio que revela temor a hablar, "asentimiento", subordinación a la palabra del más fuerte, exclusión, hostilidad y actitudes menos gratas que por lo general condenan las prácticas de oralidad al fracaso. Tanto en uno como en el otro, el silencio posee una naturaleza discursiva, deliberada e inherente a las prácticas de oralidad.

En suma, se valora la oralidad como una práctica discursiva que implica intercambio de voces y silencios, reconocimiento de sí y del otro, negociación, coconstrucción, contextualización, movimiento y saber expresivo. Asistimos entonces a un contexto globalizado donde se instituyen intereses y visiones particulares que dan lugar a posiciones privilegiadas o de subordinación social. En este marco, las oralidades se actualizan permanentemente a través de diversos usos y formatos en contextos formales e informales. Emerge así una cultura oral renovada que no solo reconoce y favorece la memoria y la tradición, sino, como lo ha señalado Ong (1987), se sitúa en el contexto contemporáneo de la comunicación.

De esta oralidad secundaria, indirecta y sin imagen mediada por la comunicación de masas (radio, teléfono, correo electrónico), damos paso a una oralidad tercera u oralidades de la era digital, directas y con imagen mediadas por internet (redes sociales digitales, videollamada, videoconferencia, etc.). Se trata entonces de oralidades

dependientes de los *mass media* entretrejidadas con la escritura (Mostacero, 2004). Son interacciones configuradas a partir de las relaciones entre lo oral y lo escrito, allí se trenzan de tal forma que llevan a una experiencia multimodal, en la cual las prácticas discursivas conviven y se integran como prácticas sociales del lenguaje.

Es innegable cómo este fenómeno comunicativo oral señala otros modos de apropiación de las prácticas de oralidad canónica, cuya complejidad semiótica se sostiene en una serie de variables relacionadas con el quién, para quién, en qué contexto y qué repercusiones tiene, lo cual demanda nuevas formas de interacción. Estos modos de representar y simbolizar la palabra oral suponen no solo el intercambio de saberes culturales y simbólicos, sino el dominio de códigos extralingüísticos que posibilitan establecer una comunicación virtual. Además, se comparthen lazos, se construyen nuevas identidades, espacios y realidades que requieren de nuevas comprensiones.

Esta emergencia de prácticas de la oralidad se concreta en una diversidad de discursos que se caracterizan por cierta organización, estilo y coherencia; cuando realizamos peticiones, damos explicaciones, narramos hechos, están implicadas una serie de secuencias discursivas con propósitos y características comunicativas definitorias, lo cual demuestra nuestro dominio de unos géneros discursivos, es decir, una serie de enunciados o manifestaciones relativamente estables que han resultado de nuestra construcción histórica y social. Cabe señalar que este carácter discursivo del lenguaje opera para cualquier lengua, tanto de la lengua de señas (LS) como la lengua oral o escrita.

Este énfasis en la naturaleza interactiva de las prácticas de oralidad está asociado a la capacidad que tenemos como interlocutores para producir discursos orales desde la incorporación consciente o inconsciente del lenguaje verbal, no verbal y paraverbal, y el reconocimiento de rasgos textuales y contextuales de su enunciación. Esto es, nuestras prácticas de oralidad se caracterizan por el predominio de determinados géneros discursivos orales constituidos por una organización de enunciados que si bien tienen cierta similitud en su contenido, estilo y composición verbal, predomina una intención comunicativa: persuadir, exponer, narrar, describir, etc. Por ejemplo, las conversaciones en familia, los debates, mesas redondas o exposiciones orales en el aula de clase, las conferencias o ponencias en comunidades académicas e instructivas, los discursos políticos, religiosos o jurídicos.

Algunas de estas prácticas discursivas son clasificadas como *géneros discursivos primarios* (interacciones orales espontáneas e informales que tejen formas de relación *interdiscursiva*, poco elaborada –altamente emotiva– y orientada al contexto inmediato); otros como *géneros discursivos secundarios* (interacciones orales reflexivas y formales producto de prácticas discursivas que ocurren en esferas de la comunicación menos coloquiales, más complejas, más desarrolladas y organizadas y, en algunos casos, de manifestación escrita); y otros como *géneros discursivos intermedios* (comparten en proporciones variadas características de los géneros discursivos primarios y secundarios).

Con base en esto se infiere que las prácticas de la oralidad exigen ciertos dominios dependiendo del contexto social en el que

ocurren. En otras palabras, requerimos de una competencia discursiva que nos posibilite autorregular lo que decimos y cómo lo decimos (con coherencia, adecuación, cohesión, cooperación y cortesía). De igual modo, nos permita una escucha atenta, comprensiva o crítica, de tal forma que podamos participar de manera responsable e interactiva en diversos ámbitos de la acción social. Así pues, desarrollar la competencia discursiva significa democratizar las relaciones interpersonales, ejercer la ciudadanía de manera responsable y construir interculturalidad e intersubjetividad en un marco de autonomía e inclusión.

Este panorama sustenta ampliamente la necesidad de contribuir al desarrollo individual, escolar, social y cultural de los ciudadanos en su etapa de formación. De ahí que una de las grandes tareas de la escuela actual sea el desarrollo de la competencia discursiva, lo cual exige otros modos de participación en la vida escolar y de resignificación de medios y mediaciones que hagan posible la vinculación del escenario escolar con la sociedad y la familia, principalmente. Es decir, se requiere crear las condiciones para que nuestros estudiantes tengan la oportunidad real de actuar como interlocutores en distintos ambientes escolares y sociales y desde allí puedan construir capacidades relacionadas con el uso social de la oralidad en sus diversos contextos y niveles de complejidad.

Además, la presencia de nuevas prácticas de oralidad y la vertiginosidad de los cambios tecnológicos e históricos propios de la sociedad contemporánea exigen a la comunidad educativa una pedagogía de la oralidad capaz de reconocer nuevas formas de interacción, rutinas y rituales lingüísticos. No podemos desconocer que los procesos

de transición del conflicto al posconflicto en Colombia reclaman un currículo más global e integrado, orientado a transformar la profunda crisis de valores que acosa a nuestra sociedad. Necesitamos ser agentes críticos del uso ético de los medios de comunicación e información y de cualquier otra invención humana del futuro: de esta manera cobra sentido esta apuesta por valorar la emergencia de una pluralidad de prácticas de oralidad que concitan nuevos propósitos en la enseñanza universal y democrática.

Sin duda se reconoce la perspectiva educativa, pedagógica y didáctica de la oralidad, y aunque no tiene una presencia permanente en la escuela, su importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje es trascendental. Por ello, se admite que al asumirla objeto de enseñanza y aprendizaje trastorna ciertas realidades escolares y sociales y por tanto requiere un abordaje sistemático y reflexivo para lo cual es necesario, en primer lugar, avanzar en la resolución de los problemas conceptuales de la oralidad y, en segundo lugar, en la construcción de propuestas didácticas que comprometan el alcance de propósitos, acciones y formas de evaluación de esta actividad del lenguaje.

## IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS DE LAS PRÁCTICAS DE ORALIDAD

En el marco de las prácticas cotidianas de la escuela, a la oralidad se le ha atribuido un papel importante; sin embargo, su adquisición y desarrollo ha sido concebido como un asunto natural que se despliega desprevenidamente, porque se considera como una actividad constituyente de la condición humana. En parte, esta concepción tiene

validez desde la perspectiva social, cultural y antropológica, pero, desde la perspectiva educativa, se quiere reemplazar la enseñanza esporádica de la oralidad por una práctica continua, reflexiva y sistemática que posibilite a los profesores ayudar a construir competencias relacionadas con el uso social de la oralidad en diversos contextos y niveles de complejidad y a los estudiantes, lograr mayores niveles en su capacidad de hablar y escuchar, reflejada en la apropiación crítica de discursos, la construcción colectiva de aprendizajes y la participación en la negociación de sentidos, es decir, mejorar su competencia discursiva (Gutiérrez, 2014).

Por lo anterior, la escuela se constituye en el espacio fundamental para proponer acciones didácticas que aporten al desarrollo reflexivo y paulatino de la competencia discursiva de los niños, niñas y jóvenes, lo que implica una *didáctica de la oralidad* sustentada en líneas de acción –axiológicas, antropológicas, lingüísticas, discursivas, pedagógicas, metodológicas y evaluativas– que faciliten la construcción gradual de un conocimiento sistemático y reflexivo de las prácticas de oralidad. Una didáctica que reconozca el espíritu dialógico de las aulas de clase y propicie las condiciones para que los estudiantes sean interlocutores reales y sea la propia lengua una herramienta para acceder a un conocimiento metalingüístico de las diversas áreas y disciplinas, y un vínculo para construir relaciones sociales e interpersonales (Casales, 2006).

Este enfoque sociocultural y discursivo de las prácticas de oralidad convierte el aula y la escuela en espacios interactivos e inclusivos que reconocen, respetan y valoran la riqueza cultural, lingüística y social, distanciada de la “corrección” y centrada en el

reconocimiento y comprensión de diversos contextos e intenciones comunicativas. Así, se plantea una didáctica de las prácticas de oralidad situada en la interacción social propia de la actividad cotidiana de los interlocutores en sus contextos particulares y en relación con los ámbitos o esferas de acción pública en los cuales se organiza la vida social.

Por tanto, la adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral implica "enseñar a hablar y escuchar mejor de como ya se habla y se escucha", para lo cual se plantea la potenciación de los distintos usos de la lengua en contextos diversos. En los intercambios orales se entretajan secuencias discursivas de carácter conversacional, expositivo, argumentativo o narrativo, aunque con predominio de una. Además, en términos generales, en estas situaciones no solo se enfatizan aspectos pragmáticos y lingüísticos, sino también cognitivos y metacognitivos.

En este sentido, el desarrollo de la competencia discursiva es un proceso transversal a la formación de las personas por cuanto implica lograr una construcción conjunta y cooperativa; aprender a ejercer un control sobre lo que se dice y cómo se dice, de acuerdo con el contexto comunicativo; y planificar la progresión del discurso, valiéndose de estrategias para llamar la atención de los interlocutores y lograr relaciones cordiales y respetuosas (Gutiérrez, 2014). Por consiguiente, las habilidades lingüísticas, pragmáticas, semánticas, cognitivas, metacognitivas, emocionales, etc., propias de las prácticas de oralidad, demandan estudio y reflexión intencionada en la perspectiva de una formación de ciudadanos conscientes de su actuación discursiva, participativa y reflexiva.

Para tal fin, se requiere una didáctica de las prácticas de la oralidad centrada en saberes y prácticas objeto de reflexión pedagógica permanente, a partir de la discusión en torno a estos y otros interrogantes: ¿qué significa aprender y enseñar la oralidad en el marco de los procesos de formación escolar?, ¿cuáles son las estrategias que desarrollan la participación y la interacción oral?, ¿cuáles son los propósitos pedagógicos y formativos que soportan estas prácticas?, ¿cuáles son los roles que configuran estas actividades y de qué manera transforman el papel y la condición humana de sus participantes?, y ¿cuáles son las estrategias evaluativas que permitirán valorar y resignificar la prácticas de oralidad en el contexto escolar?

Este debate dinamizará la reflexión didáctica de las prácticas de oralidad y, asimismo, evitará la presencia de dispositivos para el "acallamiento" en el aula, el predominio del temor a hablar en clase o de interpelar el discurso hegemónico del profesor, en tanto se considera al docente como autoridad y poseedor del don de la palabra y no como el *director de orquesta* que motiva, inspira, regula, guía y orienta a sus estudiantes en un marco de diversidad de intenciones, géneros y códigos que reconfiguran las relaciones sociales (Tusón, 1994). En consecuencia, una didáctica de las prácticas de oralidad demanda docentes con apuestas didácticas y reflexiones de carácter investigativo que conviertan el aula en un espacio dialógico pensado didácticamente para el intercambio y la negociación de sentidos; un escenario democrático en el cual se promueva la elección responsable y la autonomía; en un encuentro polifónico que edifique y medie cosmovisiones en pugna; un sistema que acepta y transforma el conflicto en posibilidad formativa y ciudadana



para la construcción de la identidad y la igualdad.

Por supuesto, las prácticas que surgen de esta didáctica de las prácticas de oralidad demandan diversos saberes de carácter epistemológico, metodológico y evaluativo, que condicionan la labor del profesor en el aula, en la medida en que ese ambiente interactivo, polifónico y democrático que producen las prácticas del hablar y el escuchar reconfigura la presencia de los estudiantes como miembros activos de una cultura oral escolar que, sin lugar a dudas, replantea los roles e instala nuevas mediaciones y relaciones al interior de las aulas de clase y, por ende, de la sociedad.

La didáctica de las prácticas de oralidad se construye, evidentemente, con base en la creatividad del docente y en relación con las condiciones, los intereses y las particularidades de los estudiantes y sus instituciones, lo que implica –además de una reflexión de los PEI, los *Lineamientos curriculares de lengua castellana*, los *Estándares básicos de competencias del lenguaje*, entre otros– un estudio de los actores que intervienen en las interacciones en el aula: una caracterización de los usos lingüísticos de los estudiantes por dentro y por fuera del aula; una descripción analítica del uso de la lengua en la escuela; un análisis reflexivo de las actitudes, valores y objetivos en torno a los usos orales al interior y exterior de la escuela (Tusón, 1994). Esta fase preliminar pero continua de la reflexión de la didáctica de la oralidad en el aula permitiría configurar los objetivos y propósitos formativos y, además, serviría de plataforma para la organización de las configuraciones de aprendizaje para el desarrollo de la competencia discursiva.

La adquisición de la competencia discursiva, en el marco de las prácticas orales, se garantiza desde la potenciación de los distintos usos de la lengua, los cuales, además, incluyen la producción y la escucha, especialmente, desde la enseñanza de los usos monológicos en contextos de formalidad media-alta y desde la reflexión previa y posterior al uso de la lengua. Por ende, es necesario tipificar las formas que toma la intervención pedagógica en el aula, para ello nos basamos en la propuesta de Vilá (2004) y Camps (2002) y le incorporamos la actividad de escuchar, de cara a nuestro planteamiento como actividades esenciales y simultáneas en la práctica de la oralidad:

1. *Se habla y escucha para gestionar la interacción social*: las interacciones dialógicas favorecen el encuentro con el otro. La cotidianidad de la clase transcurre gracias a los intercambios orales del profesor y los estudiantes. Se habla para dar instrucciones, comentar acontecimientos, establecer normas, resolver conflictos, aprender a escuchar, etc. Generalmente, en estas situaciones se enfatizan aspectos pragmáticos, lingüísticos y discursivos. Además, la relación dialógica favorece la inclusión, el reconocimiento de las diferencias y la participación en igualdad de condiciones.
2. *Se habla y escucha para narrar, describir, argumentar o explicar*: las situaciones comunicativas permiten reconocer su intención, la relación entre los participantes, el espacio-tiempo, así como el dominio de mecanismos de cohesión y coherencia. El aprendizaje de los géneros orales (narración oral, debate, exposición, entre otros) requiere un acompañamiento escolar en la planificación del discurso oral y una adecuación al contexto de uso.

3. *Se habla y escucha para aprender:* es decir, para negociar significados y construir conocimientos. En el aula se habla sobre lo que se sabe de los temas, las dudas, las creencias, las percepciones, y se construyen nuevos conocimientos a través del diálogo y la discusión. Por tanto, se requiere enseñar de manera significativa a los educandos a interrelacionar los conocimientos previos con la nueva información y ayudarles a verbalizar los conocimientos que construyen de manera coherente y adecuada.
4. *Se habla y escucha para aprender a pensar:* indudablemente, los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen una base dialogal por su carácter transmisor; no obstante, avanzar a un diálogo reflexivo en torno a inquietudes y lugares comunes no solo contribuye al incremento de los aprendizajes y motivaciones, sino a la reflexión crítica. La lectura crítica entendida como una práctica intelectual incrementa las oportunidades de diálogo interdisciplinar.
5. *Se habla y escucha para leer y escribir:* la interacción oral es vital en la adquisición y desarrollo de la lengua escrita. Desarrollar la competencia discursiva oral en los pequeños debería asumirse como condición *sine qua non* para acercar los niños al proceso de escritura mediante el código convencional. En cuanto a la lectura, su naturaleza es sustancialmente dialógica, en tanto práctica social, creadora de sentido cultural, aunque prime la lectura teleológica. La escritura y lectura dialógicas aumentan las posibilidades de comprensión y producción colectiva.
6. *Se habla y escucha para aprender a comunicarse en contextos formales:* la preparación de la disertación, la sustentación de una tesis, una entrevista o cualquier trabajo que requiera dirigirse a un auditorio es motivo de desvelos y tensiones cognitivas y emocionales, por cuanto subyace una dimensión evaluativa del discurso oral. Así, pues, se necesita una rigurosa planificación que considere el contexto de interacción y los interlocutores, lo cual implica la mediación de la lectura y escritura; sin que ello signifique escribir para oralizar el texto, sino adaptarlo a los usos del orador. Se trata de un guion o texto para ser leído o presentado en público. Esta otra preparación de la puesta en escena, exige el acompañamiento de una serie de estrategias dialógicas inherentes a la fuerza y finalidad del discurso.

Ahora bien, las prácticas de oralidad son procesos paulatinos y continuos que desbordan los aspectos meramente cognitivos y abarcan otros tantos como los emocionales, puesto que la palabra oral y su condición de *presencialidad* física o virtual producen una emocionalidad y un sentimiento de diálogo y reciprocidad. En consecuencia, la competencia discursiva se desarrolla en la lógica de unas fases de aprendizaje que exigen el seguimiento de los procesos, la planeación de actividades enmarcadas en los propósitos, intereses y habilidades de los estudiantes, y la innovación de las estrategias de enseñanza que permitan la interacción, la participación colectiva y solidaria y el respeto por la diferencia.

Se trata entonces de crear las condiciones y estrategias didácticas para facilitarle a los educandos acceder de manera progresiva a

los usos elaborados de la lengua oral, consecuentes con la pretensión de desarrollar su competencia discursiva oral. Cabe señalar que asumir las prácticas de oralidad desde un enfoque socio cultural –que considere las dimensiones discursiva, lingüística, paralingüística, proxémica y kinésica, contextual e interdisciplinar– de los usos verbales y no verbales, implica cambios de distinto orden, por ejemplo: a) construcción de un marco conceptual de la oralidad y b) transposición de este saber académico a un saber enseñable y aprendible, lo que implica c) la construcción de una propuesta didáctica coherente con las dimensiones socioculturales, literarias y lingüístico-discursivas de las prácticas de oralidad.

## LA EVALUACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE ORALIDAD

Los estudiantes llegan al contexto escolar provistos de una competencia discursiva, cuyo desarrollo depende en gran medida de la potencialidad de su entorno familiar y sociocultural. Dicha competencia les permite, salvo en el caso de graves patologías, comprender y producir distintos discursos, interactuar con relativo éxito en diferentes contextos socioculturales y apropiarse de manera espontánea diversas prácticas de oralidad.

Por ello es fundamental realizar una caracterización y seguimiento a sus saberes lingüísticos, discursivos, pragmáticos y culturales desde una evaluación formativa (Condemarin, 2000) centrada en la superación de desigualdades en sus prácticas de oralidad, lo que exige asumir un proceso de retroalimentación de saberes de las prácticas orales de manera progresiva y constante y propiciar situaciones de aprendizaje acordes con sus necesidades y posibilidades.

Esta apuesta requiere una evaluación objetiva del estado inicial de la competencia discursiva de los estudiantes que considere la creación de diversas situaciones de interacción oral orientadas a identificar sus potencialidades, dificultades y expectativas. Se trata entonces de pasar de un aprendizaje espontáneo a una adquisición y desarrollo de las prácticas de oralidad formales, lo cual implica, por una parte, configuraciones didácticas formativas y, por otra, asumir una perspectiva didáctica, metodológica y política de la oralidad y de la evaluación de las prácticas orales.

Sin duda, la evaluación de las prácticas de oralidad es una de las tareas más complejas, dado el carácter espontáneo y fugaz del discurso oral, lo cual implica el uso de herramientas fiables (tablas de especificaciones, listas de cotejo, rúbricas o matrices de valoración, etc.) y dispositivos tecnológicos (grabadora, videocámara, etc.) que rescaten la autenticidad y evanescencia de la oralidad. De este modo, nos situamos en una evaluación formativa que contempla la interrelación entre la secuencia de actividades propias de las configuraciones didácticas diseñadas por el maestro y los progresivos avances que logra el estudiante en su proceso de aprendizaje (Camelo, Cárdenas, Torres, Gutiérrez, Rodríguez y Pini-lla, 2011). Se trata entonces de formular criterios claros e instrumentos adaptados y diversificados con arreglo a las configuraciones didácticas que se desarrollan.

Ahora bien, evaluar las prácticas orales significa centrar la mirada en la planeación, desarrollo y evaluación de los géneros orales que ya hemos mencionado (debate, conferencia, entrevista, ponencia, sustentación oral, entre otros), desde un proceso paulatino que implique una actitud reflexiva

sobre sus mecanismos de uso, sus potenciales y efectos. Es decir, en la preparación de un discurso oral intervienen elementos propios de la oralidad formal que los estudiantes pueden aprender a controlar y dominar, de lo contrario, pondrán en escena las habilidades orales que ya poseen, sin que realmente logren afectar su competencia discursiva. Además, es aquí donde se hace más evidente la retroalimentación de las prácticas lectoras y escritoras que se hayan realizado para preparar una práctica de oralidad propia de un contexto académico.

Conviene, por tanto, afinar la planeación, el desarrollo y la evaluación de tales géneros orales en la práctica educativa, lo que implica su profundización gradual acompañada de unos objetivos de complejidad creciente. La evaluación de los géneros orales formales permite poner en escena una serie de tareas que ayudan a la autorregulación, la asunción de responsabilidades, el desarrollo del juicio crítico y la asimilación de pautas democráticas. Para ilustrar este aspecto, se reconoce que la argumentación oral está presente en muchas situaciones comunicativas cotidianas y surge de manera espontánea, sin que requiera de una planificación previa; esta característica marca la diferencia con la actividad argumentativa formal que se fundamenta en juicios intelectuales, los cuales pasan por un proceso de elaboración que presume unos interlocutores capaces de demostrar su dominio argumentativo y su autonomía e iniciativa.

En la observación y la escucha de prácticas de oralidad espontáneas o planeadas subyace la actividad cognitiva –reflexión sobre el papel de las personas, los discursos y los contextos–, la actividad metacognitiva –reflexión sobre las estrategias discursivas orales– y la actividad sociocultural –reflexión

sobre el desempeño discursivo de los interlocutores en contextos auténticos de enseñanza y aprendizaje–. En consecuencia, la evaluación sistemática y procesual de las prácticas de oralidad requiere un acercamiento al análisis del progreso de las interacciones orales, y, por tanto, se centra en el proceso comprensivo y expresivo de distintos géneros orales en diversos contextos y en aspectos lingüísticos, discursivos, pragmáticos y culturales.

## CONCLUSIONES

Las prácticas de la oralidad hacen parte de la construcción de lo social, dan cuenta de las características de los sujetos y su contexto, y recuperan la memoria y la tradición que se renuevan en un contexto globalizado por diversas formas de interacción. Estas prácticas, en los intercambios discursivos formales e informales, permiten el reconocimiento de sí y la construcción de sentidos y acuerdos con otros, lo que las modela como prácticas fundamentales y dialógicas de la formación humana.

Es así que la condición indisoluble de las prácticas del hablar y el escuchar traza un *continuum* con las prácticas del leer y el escribir, para convertirlas en ejercicios humanos complementarios y recíprocos en la dinámica de diversas formas discursivas y rasgos socioculturales que, por supuesto, generan mayores relaciones interdisciplinares e interculturales y dinamizan los procesos de comprensión e interpretación de la realidad. El carácter multicanal de las prácticas de oralidad –*paraverbal*, *kinésico* y *proxémico*– hace posible la formación de la competencia discursiva oral como eje rector de los procesos de socialización: qué decimos, cómo lo decimos y de qué manera escuchamos.

En este sentido, las prácticas del hablar y el escuchar son oportunidades para la participación activa de los estudiantes como interlocutores activos en diversos niveles de interacción discursiva y en clave de diversos géneros y contextos, y, asimismo, como fundamentos para la transformación del rol de los maestros en el aula de clase, entendidos estos como arquitectos de la interacción y el diálogo. En este sentido, se considera necesaria una fundamentación pedagógica de la oralidad como objeto de enseñanza y aprendizaje continuo y reflexivo.

Desde la perspectiva de un enfoque socio-cultural y discursivo, que forma en el diálogo y la construcción solidaria del conocimiento, se determinan los objetivos del desarrollo de las prácticas de la oralidad en la escuela como herramientas para expresar, pensar, aprender, leer, escribir e interactuar en diversas situaciones y contextos comunicativos. Por tanto, se hace ineludible desarrollar ciertos procesos, estrategias, criterios y formas de planeación e innovación que permitan la enseñanza y el aprendizaje de estas prácticas, en la lógica de propuestas evaluativas que vayan más allá del reconocimiento del aprendizaje espontáneo de la oralidad y promuevan la adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral: una evaluación de la oralidad que promueva la autorregulación de docentes y estudiantes, funde un reconocimiento de roles y responsabilidades, fortalezca el desarrollo de las capacidades para el juicio crítico y argumentado, y permita reconocer y vincular a la vida cotidiana pautas de convivencia democrática.

## REFERENCIAS

- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI.
- Camelo, M.; Cárdenas, E.; Torres, M. F.; Gutiérrez, Y.; Rodríguez, M. E. y Pinilla, R. (2011). Hallazgos iniciales sobre la evaluación de la lengua oral en el aula. *Enunciación*, 16(1), 70-83.
- Camps, A. (2002): Hablar en clase, aprender lengua. *Aula de Innovación Educativa*, (111), 6-10. Recuperado de <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/gramatica/hablarenclase.pdf>
- Casales, F. (2006). Algunos aportes sobre la oralidad y su didáctica. *Espéculo*, 33. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/numero33/aportes.html>
- Castoriadis, C. (1994). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Condemarín, M. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes: un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Chile: Andrés Bello
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- Gutiérrez, M.Y. (2014). *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana*. Colección Tesis Doctoral. Doctorado en Educación. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). *La Revolución Educativa. Estándares Básicos de Lenguaje. Educación Básica y Media*. Disponible en: [www.mineduacion.gov.co](http://www.mineduacion.gov.co). Bogotá, D.C.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares en Lengua Castellana*. Bogotá.
- Mostacero, R. (2004). Oralidad, escritura y escrituralidad. *Sapiens*, 5(1), 53-75.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Tusón, A. (1994). El arte de hablar en clase (sobre qué, cómo y para qué). *Aula de Innovación Educativa*, 26.
- Vilá, M. (2004). Actividad oral e intervención didáctica en las aulas. *Glosas Didácticas*, 12, 113-120.