

# La adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral en la primera infancia

## The acquisition and development of the oral discursive competition in the early grades of schooling

Yolima Gutiérrez Ríos<sup>1</sup>

Entregado: septiembre 25 de 2010

Aceptado: enero 12 de 2011

*Seguramente todos recordamos cuando aprendimos a leer y a escribir; pero, ¿todos recordamos cómo aprendimos a hablar y a escuchar?*  
(Núñez, 2003)

24

### Resumen

Dada la importancia de fortalecer la adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral en los primeros grados de escolaridad, en este artículo proponemos algunas reflexiones teóricas y pedagógicas orientadas a promover la enseñanza de la lengua oral desde una perspectiva reflexiva y progresiva de prácticas discursivas específicas. La propuesta parte de la exploración de cuatro dimensiones de la lengua oral que sustentan la selección de géneros orales como contenidos de enseñanza y aprendizaje, y su organización en secuencias didácticas. Este planteamiento se deriva de una revisión analítica de la oralidad en los campos disciplinares de las ciencias sociales, las ciencias del lenguaje y la comunicación, la literatura y la educación.<sup>2</sup>

**Palabras clave:** oralidad, primera infancia, conocimiento didáctico del contenido, competencia discursiva oral.

### Abstract

Given the importance of to strengthen the acquisition and development of the oral discursive competition in the early grades of schooling, in this article we propose some theoretical and pedagogical reflections oriented to promote the oral language teaching, through a reflective and progressive perspective of specific practical discursive. The proposal explores four dimensions of oral language that underlie in the selection of oral genders as contents of teaching and learning, and his organization in didactic sequences. This position is derived of a revision analytic of the orality in the disciplines of the social sciences, the language sciences and the communication, the literature and the education.

**Key words:** orality, early childhood, pedagogical content knowledge, oral discursive competence.

- 1 Profesora de Lengua Castellana y Literatura de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Candidata a Doctor en Educación con énfasis en Lenguaje de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá D.C., Septiembre, 2010. Correo: yolimagr@yahoo.es
- 2 Avance de resultados de la tesis doctoral titulada: "Análisis de las concepciones disciplinares y didácticas sobre la lengua oral en la escuela colombiana actual: Una propuesta de formación docente para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación media", dirigida por las Dras. María Elvira Rodríguez Luna y Gladys Jaimes Carvajal.



## Introducción

Desde siempre la escuela ha asumido la tarea de enseñar a leer y escribir, mientras que ha considerado la enseñanza formal de la lengua oral como una actividad extraescolar (Rodríguez, 1995). De esta forma, la escuela ha desconocido la co-construcción y complementariedad de estas actividades del lenguaje, que requieren en igual medida de un proceso de adquisición, desarrollo y enriquecimiento durante todas las etapas de la formación escolar. La ausencia de una tradición docente en la enseñanza progresiva y sistemática de la lengua oral tiene diversas implicaciones, aunque en este artículo nos interesa destacar dos. En primer lugar, nos proponemos sustentar la importancia de la enseñanza de la lengua oral, y, en segundo lugar, presentar algunos presupuestos teóricos y metodológicos orientados a la toma de decisiones pedagógicas favorables para la construcción de una didáctica de la lengua oral en la primera infancia.

Se considera que las actividades de hablar y escuchar son connaturales al proceso formativo de los estudiantes (Gutiérrez & Rosas, 2008), lo cual supone que se aprende a hablar y a escuchar de manera espontánea, a través de los intercambios inmediatos e informales propios de la cotidianidad del educando. En parte, esta concepción justifica la invisibilización de un posible desarrollo consciente y deliberado de la oralidad a lo largo de la formación escolar; de ahí la importancia de explicitar el sentido de la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en la escuela contemporánea como una vía para rescatar la oralidad, como un derecho, una política y una posibilidad real de fomentar la inclusión social y el ejercicio de la ciudadanía (Gutiérrez, 2009). En este sentido, es importante fortalecer desde los primeros grados de escolaridad la capacidad de escucha comprensiva y la expresión de opiniones e ideas personales, pues con estas actividades se propicia la adquisición y desarrollo de procesos de comprensión y producción oral.

Aunque es claro que para desarrollarnos como sujetos necesitamos de ciertas condiciones biológicas, también lo es el hecho de que nacemos y nos constituimos en y desde los intercambios verbales: “no existe otro camino”, dice Rafael Echeverría (2003, p. 51), y agrega que los seres humanos vivimos en un mundo lingüístico que nos

permite interactuar con los otros, hacer acuerdos, manifestar nuestros temores, nuestros gustos y disgustos, crear realidades y resignificarlas, construir saberes y, en pocas palabras, posicionarnos frente al mundo. Antes de hablar aprendemos a comunicarnos; incluso, antes de nacer, escuchamos la voz acompañada de los primeros arrullos y cantos que configuran el perfil rítmico, poético y onomatopéyico de la palabra; escuchamos las primeras voces que nos llaman y nos narran, y así establecemos una red de relaciones simbólicas e identitarias estrechamente ligadas a la palabra oral. No podemos perder de vista ese escenario comunicativo en el que nos constituimos. La comunicación oral ocupa la mayor parte de nuestra vida: de niños hablamos todo el tiempo, construimos nuestra propia voz e interrogamos el mundo que nos rodea para realizar peticiones y contar historias. En palabras de Yolanda Reyes:

Poco a poco los niños aprenden a hablar y a nombrar la ausencia, a reemplazar con palabras lo que no está. Cuando los niños aprenden a hablar, aprenden a pedir cosas que desean, y adquieren un poder inusitado al descubrir que con las palabras se pueden hacer cosas (2008, p.1)

Se trata de incursionar en un mundo donde existen voces que nos atrapan, nos leen, nos guían, nos hacer reír y nos asombran; se trata, en fin, de aquella impronta que construimos en los primeros años, cuando realmente saboreamos el inmenso valor de la oralidad e incluso su poder performativo que lleva implícita una teatralidad manifiesta en la ritualidad del movimiento corporal y la configuración del espacio que este produce en el acto de querer decir (Alcántara, 2009).



Niños y niñas del Proyecto Almas, rostros y paisajes 2008.



## 1. Reflexiones teóricas y pedagógicas

En primer lugar, consideramos el aula como un escenario comunicativo donde el uso de la lengua se constituye en una capacidad cultural que permite, a los hablantes, comprender y producir enunciados con diferentes intenciones comunicativas en contextos particulares (Lomas, 2006). Esto indica que no es suficiente con generar situaciones de uso de la lengua oral en el aula, sino que es necesario acudir a prácticas culturales y reflexivas que permitan desarrollar en los estudiantes sus capacidades cognitivas, discursivas y estratégicas para comunicarse oralmente en diferentes contextos.

Esta pretensión nos sitúa en la necesidad de una enseñanza de la oralidad formal; es decir, una enseñanza que tome como referente las experiencias y saberes previos de los estudiantes en relación con los usos orales espontáneos (propios de los ámbitos familiares y cotidianos), para interrelacionar e integrar nuevos saberes que permitan el uso coherente de registros discursivos cada vez más especializados (propios de los ámbitos académicos y sociales). Así, la entrada de los niños y niñas en el mundo de la oralidad formal implica un reconocimiento de los usos de la oralidad familiar y una iniciación en los usos orales formales.

Cuando nos referimos a la oralidad, reconocemos en ella una entidad socio-cultural (y en consecuencia, lingüística, cuya concreción ocurre en la lengua oral)<sup>2</sup>. De ahí que se hable de dos modalidades lingüísticas: oral o escrita. Ahora bien, al hablar de la lengua oral nos referimos a una actividad del lenguaje que implica dos procesos: el de producción (habla o discurso) y el de comprensión (escucha o recepción). Estos procesos se materializan en el discurso oral, el cual a su vez se enriquece con lo paralingüístico (entonación, énfasis), lo cinésico (gestos, movimientos corporales) y lo proxémico (manejo del espacio físico). Por lo anterior la comunicación oral es considerada como un "multicanal" (Calsamiglia & Tusón, 1999).

Lo anterior sustenta la importancia de abordar una enseñanza sistemática de la lengua oral formal en el ciclo inicial de escolaridad como vía para fortalecer la adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral, lo cual demanda unas condiciones

adecuadas para que los niños y niñas logren cierto dominio y control de lo que dicen (contenido del discurso) y como lo dicen (coherencia, corrección, adecuación, cohesión, cooperación y cortesía) en un determinado contexto comunicativo. Este desempeño comprensivo y expresivo de los estudiantes les permite formarse como ciudadanos críticos, capaces de participar de manera responsable en diversas instancias de la acción social. Si desde la escuela se trabaja con estos criterios, se estaría contribuyendo a la democratización de las relaciones entre las presentes y las nuevas generaciones con el mundo actual y, por tanto, se estaría propiciando el ejercicio de la ciudadanía y la participación responsable en el espacio público común.

Para el cumplimiento de los propósitos señalados es necesario adecuar los contenidos escolares, planear la promoción permanente y progresiva de formas de interacción oral y diseñar estrategias y tareas de aprendizaje que contribuyan a evidenciar progresos en el desarrollo de la producción y la comprensión oral de los estudiantes. Al respecto, Pilar Núñez aclara:

Pensamos que por esta vía debe caminar la enseñanza de lo oral en la educación obligatoria para contribuir al objetivo de mejorar la competencia comunicativa global del alumnado, si bien, también nos parece irrenunciable reclamar una sólida fundamentación científica de las decisiones que se tomen en las aulas para evitar el riesgo de caer en un didactismo formal que deje de lado la dimensión afectiva y psicológica de la oralidad, y el de empezar a trabajar sin unos principios didácticos que fundamenten estos aprendizajes (2003, p.59).

La lógica de estas afirmaciones no parece generar complicación alguna. No obstante, a la hora de trasponer los saberes disciplinares sobre la oralidad y planear las actividades orales, surgen algunas incertidumbres: ¿cómo seleccionar objetivos y contenidos de aprendizaje? ¿Cómo llevar a cabo su evaluación formativa? ¿Qué clase de actividades orales se pueden realizar? Y, por último, ¿cómo organizar la interacción oral en el aula? Estas cuestiones revelan la ausencia de un conocimiento didáctico del contenido, (*pedagogical content knowledge* [Shulman, 1986], en adelante señalado con las siglas CDC), componente fundamental en la formación y actualización profesional del profesorado, que se orienta a describir la manera como los profesores comprenden determinado tópico de una materia y proceden a transformarlo didácticamente, recono-

<sup>2</sup> Este presupuesto se deriva del planteamiento de Mijail Bajtín (1982), quien propone entender la lengua como un objeto vivo, concreto y socio-ideológico.



ciendo también los demás tipos de conocimiento involucrados.<sup>3</sup> En pocas palabras, el CDC se relaciona con las formas de representar la materia o de hacer “enseñables” y “aprendibles” los tópicos particulares de la misma.

El CDC está constituido por el conocimiento de la materia que se va a enseñar y por el conocimiento pedagógico y didáctico sobre la manera de enseñarla (Marcelo, 2002); por tanto, representa la combinación adecuada del conocimiento pedagógico (aque- llos principios y estrategias generales de manejo y gestión de la clase en el aula que trascienden el ám- bito de la materia), del conocimiento disciplinar (qué sabe y qué enseña) y del didáctico (cómo hace ense- ñable un contenido específico), y, en últimas, de las actividades de enseñanza que privilegia, desarrolla y evalúa. Con los anteriores elementos se busca lograr una formación y/o actualización docente orientada a la construcción de un conocimiento didáctico del contenido lingüístico-discursivo oral.

## 2. Las dimensiones implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral

Si bien las ciencias sociales, las ciencias del lenguaje y la comunicación, la literatura y la educación (cam- pos que abarcan una multiplicidad de disciplinas), no tienen por objeto central el estudio de la oralidad, la han abordado desde diferentes perspectivas que connotan problemáticas vigentes, susceptibles de ser resituadas en el contexto de la escuela y ser transformadas en conocimientos “enseñables” y “aprendibles”.

Esta hipótesis se deriva de un estudio realizado alrededor de los desarrollos teóricos de la oralidad en diferentes campos de saber (Gutiérrez, 2010a)<sup>4</sup>

3 Con el propósito de rediseñar la formación del profesorado y ofrecer un marco para la investigación en didácticas específicas, Lee Shulman (1986) y su equipo de la Universidad de Stanford, en “Desarrollo del conocimiento de la enseñanza” y en su “Mo- delo de Razonamiento y Acción Pedagógica”, han realizado desa- rrollos importantes en los últimos veinte años en relación con el conocimiento base requerido para la enseñanza de una materia o de un tópico específico de esta.

4 El estudio se derivó de la revisión analítica de una centena de ar- tículos publicados, especialmente entre los años 2000 al 2008 en veinte revistas del contexto Iberoamericano, correspondientes a campos disciplinares relacionados con las ciencias sociales, las ciencias del lenguaje y la comunicación, la literatura y la educa- ción. Se identifican las perspectivas teóricas que subyacen en el estudio de la oralidad para establecer qué significado le otorgan tales disciplinas, cuál es el estatuto dado y qué proyecciones in- vestigativas se vislumbran.

donde encontramos distintas tendencias disciplina- res (perspectiva antropológica y sociocultural de la oralidad, perspectiva literaria, retórica, lingüística y discursiva de la oralidad, y perspectiva educativa) que nos permitieron visibilizar las siguientes dimen- siones de la lengua oral –cuya articulación podría acercarnos al estudio de los géneros orales, en tanto contenidos de formación, y a su concreción en acti- vidades secuenciales para la enseñanza de la lengua oral en diferentes grados de escolaridad–:

### a) Dimensión contextual.

La interacción oral de los sujetos en diversos contex- tos sociales es el primer nivel que debe considerarse para la potenciación de competencias lingüístico- discursivas. Dicha interacción no puede quedarse en un estadio práctico –como tampoco fijarse sólo en el estudio del conocimiento de la lengua oral ais- lada de sus contextos de uso–, sino que desde el uso mismo debe servir para acercar al educando a una reflexión sobre su práctica discursiva, sus formas de concreción, organización y estructuración, así como de las maneras en que opera dicho conocimiento. En este punto, se trata de reflexionar sobre el uso lingüístico oral formal y de revertir esta reflexión sobre el uso mismo.

En una situación comunicativa oral, general- mente existe una presencia simultánea de los in- terlocutores, quienes coinciden temporalmente y comparten un espacio físico.<sup>5</sup> Es en esta interacción donde se construyen y negocian las relaciones in- terpersonales y donde resulta decisiva la interacción visual y emotiva para el éxito de la comunicación. Este contexto varía si se trata del uso espontáneo de la lengua oral o de su uso formal. La primera, se ad- quiere y desarrolla en la actividad cotidiana del suje- to; la segunda, requiere de una formación específica orientada a interactuar oralmente en determinados contextos. Existen situaciones orales en las que pre- valece una comunicación unidireccional y donde la libertad de turnos de palabra es limitada (predomi- na el monólogo), y otras donde prevalece una comu- nicación bidireccional (predomina el diálogo).

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



Desde una perspectiva didáctica, lo anterior significa que el aula de clase es un espacio propicio para crear diferentes situaciones de comunicación, simuladas o reales (conversatorios, debates, exposiciones, dramatizaciones, espacios radiales o televisivos, entre otros.), donde se brinden herramientas lingüísticas y discursivas a los estudiantes para que pongan a prueba su capacidad de modificar su discurso oral en función de la eventualidad del contexto y los propósitos previstos para el desarrollo de su competencia discursiva. Esta toma de conciencia sobre los usos orales en situaciones concretas es un paso fundamental para garantizar una comunicación asertiva.

#### b) Dimensión discursiva.

Desde una perspectiva acorde con los planteamientos de Bajtín (1982), proponemos entender el uso de la lengua como un diálogo vivo y no como código; es decir, reconocer que en situaciones de interacción oral entre los sujetos se hacen presentes, en un mismo discurso, voces de *otros*. El hablante, según Bajtín, no acude al diccionario cuando habla, sino que busca las voces en la boca de otras personas en un intento por recuperar cómo se produjeron tales palabras y con qué intenciones. De la misma forma, en la secuencia de enunciados se revelan tipos de organización textual y/o discursiva. Por ello, Van Dijk (2000) concibe el discurso como una manifestación práctica, social y cultural que se desarrolla a partir de la interacción entre enunciados propios y ajenos; de ahí la presunción de usos discursivos dominantes y de usos de resistencia. Es decir, más allá de ser una serie ordenada de palabras, cláusulas y proposiciones, también es una secuencia de actos mutuamente relacionados.

La naturaleza interactiva y práctica de la lengua oral descansa en la conversación y el diálogo cotidianos. Por ello, la intención didáctica de la lengua oral trasciende los usos orales coloquiales, de tal forma que los discursos orales formales combinan planificación y espontaneidad, lo cual significa que se “planean” a partir de la escritura e intentan conservar la naturalidad propia de la oralidad. Por esta razón, los usos orales formales varían temáticamente en menor medida y suelen ser más repetitivos que los usos orales informales. De ahí que sea fundamental la enseñanza de estrategias de reformulación que permitan mantener el carácter vital e interactivo de la oralidad.

Ahora bien, las propuestas de enseñanza de la lengua oral formal, en su mayoría se orientan desde los géneros orales (Vila, Ballesteros & otros, 2005; Dolz, 1994). Según Bronckart (2004), los tipos de texto o tipos de discurso se inscriben en géneros de texto o géneros de discurso, entidades que por su carácter dúctil y móvil se resisten a clasificaciones universales. Por ende, los criterios de clasificación son divergentes y parciales. Por ejemplo, se proponen criterios relacionados con el tipo de actividad humana implicada (género periodístico, científico, literario, etc.), o con el efecto comunicativo que se persigue (género poético, narrativo, etc.); criterios centrados en el soporte utilizado (cuento, conferencia, entrevista, etc.) o en el contenido temático (ciencia ficción, receta de cocina, etc.). No obstante, parece ser que las unidades y las propiedades lingüísticas podrían ayudar a precisar esto. Una conversación cotidiana puede contener segmentos de diálogo, relato, argumentación y explicación, y un análisis lingüístico de estos segmentos podría evidenciar formas de organización sintáctica relativamente estables.

#### c) Dimensión metalingüística.

En este plano se tiene en cuenta el análisis del contexto de producción lingüística, caracterizada por usos orales que combinan rasgos verbales y no verbales. Dado que los rasgos paralingüísticos, cinésicos y proxémicos son inherentes a los intercambios verbales orales, y pocas veces se analizan en relación con su naturaleza y funcionalidad, proponemos estudiar por aparte estos componentes de tipo cultural sin que ello signifique desconocer su valor intrínseco, sistemático e integrado al lenguaje verbal.<sup>6</sup> Por el contrario, consideramos que la oralidad no puede entenderse como la simple enunciación, sino como la acción de enunciar, lo cual supone una actividad portadora de un discurso permeado por elementos sociohistóricos, culturales, políticos, semióticos, etc.

–*Rasgos verbales*. La lengua oral es susceptible de representarse a partir de la descripción y la reflexión alrededor de las estructuras gramaticales de la lengua, principalmente mediante sus niveles léxico (correspondiente al estudio de la palabra como unidad lingüística), fonológico (producción y organización

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



de los sonidos de la lengua), morfológico (reglas que norman la estructura interna de la palabra), sintáctico (la manera como se combinan las palabras para formar enunciados) y semántico (la construcción de sentido en contexto). Desde el punto de vista didáctico, ciertos autores explican la importancia de analizar estos niveles lingüísticos de acuerdo con la idea de que todos los hablantes no utilizamos la lengua de la misma manera (Vila, Ballesteros & otros, 2005). Las diferencias de carácter geográfico, generacional, social, etc., se manifiestan especialmente en los niveles fonológico y léxico.

De igual forma, cuando se analiza la diversidad del contenido lingüístico del discurso oral, es relevante el nivel morfo-sintáctico; por ejemplo, no es lo mismo la construcción de enunciados para una exposición oral, que los que solemos utilizar en la conversación informal. Conviene añadir que la materialización de la lengua oral a través del discurso ocurre junto con usos lingüísticos no verbales, como la entonación, el volumen, el ritmo, etc. Así mismo, la coincidencia en el espacio y en el tiempo de la lengua oral (tanto la espontánea como la formal) provoca un gran número de construcciones sintácticas que escapan a la regularidad de la escritura.

En consecuencia, esta dimensión reconoce el carácter institucionalizado de los discursos orales formales, los cuales se ajustan a una variedad estándar y a una corrección normativa acorde con los diferentes contextos de uso. La reflexión sobre la coherencia y cohesión del discurso oral es clave, en tanto el interlocutor logra otorgar significado a las secuencias discursivas a partir de la relación entre las distintas unidades que componen el discurso oral. Además, es un componente importante de la competencia discursiva oral del sujeto y se refleja en su habilidad para hacer uso del conjunto de elementos prosódicos (ritmo, entonación, pausas, etc.) en función de producir un discurso oral adecuado, coherente y bien cohesionado (Grau y Vilá, 2005).

–*Rasgos no verbales.* Lo paralingüístico, lo cinésico y lo proxémico,<sup>7</sup> además de ser recursos propios de la oralidad, son ciencias que estudian aquellos saberes culturales, simbólicos y extralingüísticos que permiten que las personas pertenecientes a determinados grupos sociales logren establecer una comunicación oral efectiva e, incluso, intercultural.

7 La cinésica y la proxémica son ciencias sistemáticamente estudiadas desde hace poco (Poyatos, 1994).

Es fundamental estudiar el lenguaje no verbal de forma sistemática, analítica e integrada al lenguaje verbal. La paralingüística, por ejemplo, nos permite entender el valor de ciertos recursos fonéticos durante los intercambios verbales orales. Los elementos paralingüísticos orales operan como auxiliares más significativos, y dependiendo del modo e intención con que los usemos, logramos o no el propósito comunicativo deseado. Entre otros elementos de la paralingüística están: el timbre (modo particular o característico de sonar la voz de las personas), las pausas (tiempos que tardamos para continuar la emisión del discurso oral, cambiar el turno, remarcar entonaciones, que pueden ser reguladoras o fisiológicas), el tono e inflexión (característica personal e intransferible que denota estados de ánimo y modos de expresión), el volumen (enfatisa momentos del discurso y transmite emociones e intenciones) y el ritmo (cadencia y fluidez verbal impuesta a la voz). Según Grau y Vilá (2005) el uso de los elementos prosódicos y no verbales es determinado por el propósito del intercambio verbal oral, los interlocutores, el tema, el contexto y, en general, la capacidad para adecuarse a la situación comunicativa.

Por su parte, la proxémica juega un papel vital en la interacción oral, pues nos lleva a considerar la distancia que debemos mantener respecto al interlocutor (que varía de acuerdo con el género, los roles, el contexto cultural y, en general, la situación comunicativa). La proxémica da cuenta de actitudes, posturas, hábitos culturales que constituyen signos que pueden variar de un grupo social a otro y, en consecuencia, originar rupturas o malentendidos en la comunicación oral.<sup>8</sup> Esta gestión del espacio es un comportamiento que si bien hace parte de los aprendizajes propios de la interacción cotidiana, requiere de una reflexión consciente de su uso en diversos contextos.

Ahora bien, aunque la lengua oral formal posee una menor densidad cognitiva respecto a la lengua escrita, va acompañada de un caudal comunicativo importante a cargo de los lenguajes no verbales, que matizan y realizan un aporte informativo y emotivo al discurso (Vila, Ballesteros & otros, 2005). Al respecto, Birdwhistell, padre de la cinesia, plantea que no solo comunicamos a través de los gestos, mo-

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



vimientos y posturas que adoptamos, ya que éstos son inherentes a la comunicación oral y la cinesia no ha sido “inventada”, sino estudiada (citado por Sanz, 2010). El cuerpo también expresa gestos, movimientos, posturas y comunica por sí mismo. Los movimientos corporales de percepción visual, auditiva o tangible, se caracterizan por su “querer decir”, bien sea de manera aislada o en consonancia con la interacción verbal oral.

Al respecto, Ramón Alcántara (2009) plantea que es difícil hablar sólo de hablante, ya que más bien se trata de un hablante “actor” o “actriz”, en tanto la acción implícita en el discurso rebasa los límites del discurso oral y pone otros discursos en acción. Este planteamiento sustenta el alcance semántico de los gestos, posturas y actitudes como signos culturales de valor simbólico (Poyatos, 1994). Además, da cuenta del carácter complementario de la teatralidad y la oralidad, en razón a que subyace en la intención común del “querer decir” en un espacio y tiempo concretos, acudiendo al uso oral de la palabra, al cuerpo, al gesto, al movimiento y a los recursos paralingüísticos, los cuales convergen en la acción como finalidad real del discurso oral y, en consecuencia, del lenguaje.

Desde una perspectiva didáctica, se propone analizar en el aula los rasgos no verbales con grabaciones de diversas situaciones comunicativas ocurridas dentro y fuera de la misma, reflexionando sobre cómo a medida que las personas interactúan oralmente, acuden a su repertorio léxico (variación léxica: registro, tono de la interacción, intención), fónico (prosodia: entonación, intensidad, ritmo) y morfosintáctico (titubeos, muletillas, deícticos, interrogantes, exclamaciones, interjecciones, anacolutos, elipsis y cambios de dirección sintáctica) y a una variedad de recursos no verbales. De ello resulta que el análisis del repertorio oral constituye una fuente valiosa que no solo nos informa sobre las características lingüísticas y paralingüísticas del discurso oral, sino también sobre su riqueza psicosocial, cultural y personal (Calsamiglia y Tusón, 2002).

#### d) Dimensión cognitiva e interdisciplinar.

Por ser la oralidad una actividad del lenguaje, posee una naturaleza cognitiva e interactiva que facilita la comprensión de la cultura y las relaciones sociales (el lugar del hombre en el mundo, sus tradiciones, rituales y formas de conocer), así como la creación de mundos posibles (a través de cuentos, leyendas,

mitos e historias de vida). Esto equivale a afirmar que la lengua oral es un instrumento de comunicación, representación y aprendizaje, cuya gestión establece un juego de relaciones entre oralidad-literatura, oralidad-cultura, oralidad-sociedad y oralidad-subjetividad.

Se trata, entonces, de una dimensión interdisciplinar que implica la consideración de un conjunto de condiciones ontológicas, gnoseológicas, axiológicas, antropológicas, lingüísticas y discursivas que posibilitan su valoración y comprensión en la sociedad y la escuela de hoy. Así, pensar la enseñanza de la lengua oral significa considerar, además, condiciones pedagógicas y didácticas para lograr nuevas formas de intervención y liberar la palabra.

La interrelación de las dimensiones expuestas –contextual, discursiva, metalingüística, e interdisciplinar– tiene concreción en distintas prácticas discursivas elaboradas. Por ello, consideramos fundamental abordar la adquisición y desarrollo de la comprensión y producción oral y, en consecuencia, el fortalecimiento de la competencia discursiva oral de los estudiantes mediante los géneros discursivos orales.

### 3. La enseñanza reflexiva y secuencia de la lengua oral

Lo expuesto anteriormente ratifica la importancia de enfocar la enseñanza de la lengua oral desde una visión complementaria que interrelacione y complejice, de manera secuencial y progresiva, los usos orales espontáneos y los usos orales formales. Estos se caracterizan, según Castellá y Vilá (2005), por presentar enunciados que tienen cierta similitud en su contenido, estilo y composición verbal, y se clasifican como géneros discursivos primarios (interacciones orales espontáneas e informales), géneros discursivos secundarios (interacciones orales reflexivas y formales) y géneros discursivos intermedios (comparten en proporciones variadas características de los géneros discursivos primarios y secundarios).

Ahora bien, si nos proponemos fortalecer la competencia discursiva oral de los estudiantes, a partir de los géneros orales intermedios, nos situamos en un punto intermedio entre la oralidad y la escritura, de tal forma que una apoye a la otra. Para una mejor comprensión de los géneros discursivos intermedios nos remitimos a la clasificación de Cas-



tellá y Vilá (2005) por ámbitos de uso, a partir de la cual realizamos la siguiente adaptación para los grados iniciales de escolaridad:

**Tabla 1.** Géneros orales clasificados por ámbitos de uso

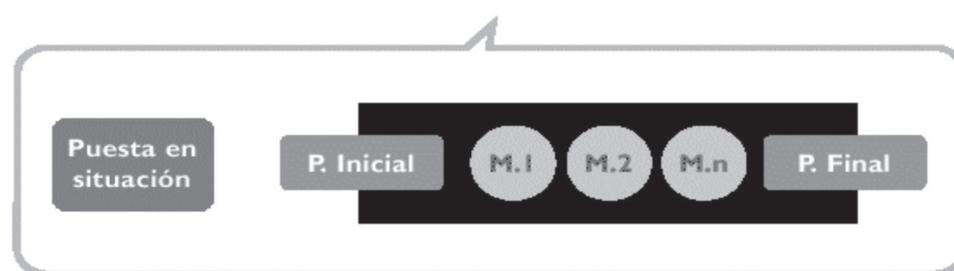
Géneros discursivos orales intermedios			
Ámbitos de uso	Ámbito académico	Ámbito literario y artístico	Ámbito sociocultural
<b>Prácticas discursivas Orales</b>	Conversatorio, mesa redonda, lectura en voz alta, etc.	Canciones, rimas, trovas, coplas, poesías, adivinanzas, juegos de palabras, narraciones orales, fonomímicas, mimos, dramatizaciones	Propagandas y spot publicitarios radiales y televisivos. Discursos protocolarios (inauguraciones, izadas de bandera, homenajes, etc.)

Fuente: adaptación de Castellá y Vilá (2005)

En este contexto, se propone una enseñanza de la lengua oral formal fundamentada en las cuatro dimensiones de la lengua oral (contextual, discursiva, metalingüística e interdisciplinar) que sustentan la selección de géneros orales como contenidos de enseñanza y aprendizaje, y su organización en secuencias didácticas como una opción para el desarrollo progresivo y secuencial de la competencia discursiva oral en la primera infancia. Lo anterior puede entenderse en el sentido dado por Dolz a la secuencia didáctica, como “un conjunto de actividades articuladas y orientadas a una finalidad, es decir a la producción de un texto oral o escrito” (1994, p. 23).

La secuencia de actividades del aula se organiza de forma sistemática en torno a un género oral que se inscribe en un proyecto general significativo para los educandos. Por esta razón, se sugiere establecer unos momentos (M.1, M.2, M.n) para observar y tomar en cuenta las dificultades, potencialidades y expectativas de los estudiantes en relación con el género oral, y seleccionar los objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje apropiadas, cuya progresión coherente favorezca la observación, manipulación y producción de textos orales, tal como se representan en el siguiente esquema:

**Esquema 1.** Estructura de la secuencia didáctica



Fuente: Dolz (1994)

El desarrollo de la competencia discursiva oral a partir de los géneros textuales y, en particular, de los géneros orales formales, posibilita el acceso a diferentes campos del saber. De lo anterior se desprenden las siguientes características generales de este tipo de secuencias:<sup>9</sup>

- La enseñanza de los procesos de producción oral y escrito se realiza de forma diferenciada.
- Las dimensiones de la oralidad y los géneros orales organizados por ámbitos de uso, requieren de un dominio de sus componentes y recursos en función de trasponerlos al aula.
- El género oral constituye el eje de la secuencia didáctica.

<sup>9</sup> Algunas de estas características hace parte de la propuesta de Dolz (1994).



- La secuencia didáctica responde a unos fundamentos teóricos subyacentes a un proyecto común o a un conjunto de talleres interrelacionados.
- El desarrollo y evaluación de secuencias didácticas para la enseñanza de la lengua oral articula aprendizajes lingüísticos y discursivos con los contenidos propios de las áreas curriculares.

De los espacios propuestos hasta el momento, nos detendremos en el ámbito literario y, específicamente, en el papel de la literatura oral en la primera infancia. Con esto nos proponemos revivirla en el aula a partir del placer estético que produce en niños y niñas el escuchar y hablar sobre realidades y mundos posibles. Este acto creativo dinamiza, transforma e involucra saberes, experiencias, emociones y sentimientos que se instauran en la memoria de los niños y las niñas, generando identidad en ellos y favoreciendo el fortalecimiento de raíces y tradiciones. Por esto, sigue siendo relevante la tradición oral rimada, rítmica, repetitiva y prosódica, así como la creación espontánea a partir de la vitalidad de la palabra oral o la oralidad artística cifrada en el canto, la poesía, los cuentos cantados o narrados, las historias de vida, etc. (Gutiérrez, 2010b).

La tradición oral como poética cultural que constituye lo creado y transmitido tiene diferentes connotaciones, tales como *literatura oral*, *literatura popular*, *folklórica* o *primitiva*, relacionadas con fases, aspectos o formas de producir y transmitir la literatura en el marco de la oralidad. La tradición oral, si bien transfiere saberes y experiencias, no se queda estancada en un pasado o hecho acabado y concluido, sino que se vive, se actualiza y se transforma permanentemente en nuevos discursos (Zumthor, 1987; Zires, 1999). A su vez, la literatura oral u *oralidad de contenido artístico*, para algunos, u *oralitura*,<sup>10</sup> para otros, alude al conjunto de mitos, leyendas, cuentos, poemas o canciones tradicionales, etc., recogidos directamente de informantes orales (Ostria, 2001).

Los investigadores y compiladores de relatos, mitos, leyendas e historias orales, así como de dichos, refranes, coplas, trovas, rondas, poemas, propios de las comunidades indígenas, negras, rom, gitanas o campesinas, reconocen que la literatura oral aviva el sentimiento y la memoria, afianza los lazos entre sus miembros y permite reconocer su potencial

10 Término propuesto por el historiador africano Yoro Fall (1992, citado por Fridemann, 1997/2002). Se refiere a la estética de la oralidad en los ámbitos de las tradiciones.

creador, la riqueza de su cultura, su organización social y económica. Se reivindica, entonces, el valor de la palabra oral, y, específicamente, de la palabra oral artística; por tanto, la tradición oral procura, de una parte, conservar conocimientos ancestrales a través de relatos, cantos, poesías, rezos, conjuros o discursos, y de otra, comunicar y recrear una realidad mediante la lengua oral.

En el aula, la literatura oral llega a través del oído, en forma de relatos, canciones, poemas, leyendas, rimas, etc., que además de favorecer el vínculo afectivo-cultural a través de su recreación y disfrute estético, e incluso de su memorización, puede actuar como modelo para facilitar la tarea de observar, crear, manipular y analizar el texto oral. La fascinación que produce la palabra oral debe trascender la práctica repetitiva y propiciar una toma de conciencia de su tonalidad, su ritmo y su cadencia. Aquí cobra sentido la grabación, audición y análisis de las producciones orales de los estudiantes, pues facilitan la tarea de valorar los avances en su desempeño discursivo oral.

Es evidente que aunque la oralidad tiene una presencia permanente en la escuela, requiere ocupar un lugar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el caso de la literatura oral, es primordial reconocer el valor de enseñar a oír y a crear con la magia de la palabra oral para acercarnos al otro y, a la vez, poder sentir su reacción y su voz matizada por susurros, pausas, inflexiones y tonos. Esa voz bien puede fluir de la expresión corpórea del maestro como estrategia para seducir, convocar y provocar la creación de nuevos mundos (Gutiérrez, 2010).

## A manera de conclusión

La lengua oral formal se concibe como una herramienta culturalmente elaborada, por cuanto es susceptible de planificación y especialización temática. Su enseñanza y aprendizaje busca reconocer tanto los usos orales cotidianos de los estudiantes como su papel monologado e informativo, con el fin de avanzar hacia el dominio de los mecanismos de adecuación a diversos contextos comunicativos y al favorecimiento de situaciones de diálogo e interacción en un marco de observación y reflexión permanente.

Pese a la formalidad, secuencialidad y sistematicidad que sugieren la mayoría de las propuestas didácticas para abordar la lengua oral, no debe desconocerse la importancia de conservar la naturali-



dad y la espontaneidad que acompañan siempre a las actividades de hablar, escuchar e interactuar en las distintas situaciones escolares y sociales. Antes bien, la orientación secuencial de procesos cognitivos, creativos y comunicativos de la lengua oral es decisiva para formar estudiantes conscientes de su actuación discursiva, participativa y reflexiva.

Desde una perspectiva interactiva y reflexiva, reconocemos los géneros orales como el principal instrumento de mediación comunicativa e interacción social que contribuye a una construcción progresiva de los significados sociales y a un enriquecimiento de la capacidad para describir, narrar, argumentar y explicar el mundo. Así, enseñar el uso oral de la lengua supone una necesidad de formación en la escuela, orientada a reflexionar sobre la capacidad comunicativa, estética, cognitiva y creadora de dicha modalidad lingüística. Este hecho sustenta ampliamente la necesidad de otorgar a la didáctica de lo oral el lugar que le corresponde en el contexto escolar.

## Bibliografía

- Alcántara, J. (2009). La in/tensión de la palabra: Oralidad y teatralidad. En I. Contreras y A. D. Collino (Coord.), *Escritos sobre oralidad* (pp. 57-69), México: Universidad Iberoamericana.
- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. *Estética de la creación verbal* (pp. 248-290) México: Siglo XXI.
- Bronckart, J.P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo*. España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso*. Barcelona: Ariel.
- Castellá J.M. & M. Vilá. (2005). La lengua oral formal: características lingüísticas y discursivas. En M. Vilá (coord.), C. Ballesteros, J. M. Castellá, A. Cros, M. Grau y J. El discurso oral formal, (pp. 25-36). España: Grao.
- Dolz, J. (1994). Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escritura. *Articles*, 2, 21-34.
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. Chile: Ediciones Dolmen.
- Friedemann, N. (1997/2002). "Las dos orillas del río". *Anuario Oralidad, para el rescate de la tradición oral en América Latina y el Caribe*, 11, 31-39.
- Grau, M. & Vilá, M. (2005). La competencia prosódica y la comunicación no verbal. En M. Vilá (coord.), C. Ballesteros, J. M. Castellá, A. Cros, M. Grau y J. Palou, *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (pp. 25-34), España: Grao.
- Gutiérrez, Y. & Rosas, A. (2008). El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes. *Revista Infancias Imágenes*, 7 (7), 24-29.
- Gutiérrez, Y. (2009). La enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en la educación media. En M. E. Rodríguez (Comp.), *Reflexiones y experiencias de investigación sobre la oralidad y la escritura* (pp.35-52), Bogotá: Fondo de Publicaciones, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- (2010a). Perspectivas teóricas, problemas y contextos de aplicación de la oralidad contemporánea en Iberoamérica (2000-2008). *Revista Alter Texto*, 11, 1, Mayo-Octubre. Recuperado en enero 10, 2011. Disponible en <http://altertexto.org/articulo2.html>
- (2010b). Perspectiva literaria de la oralidad. *Revista Alhucema*, 23, 170-183.
- Lomas, C. (2006). Usos orales en la escuela. En C. Lomas. (Comp.), *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar (se)*, (pp. 69-73). Bogotá: Editorial Magisterio.
- Marcelo, G. C. (2002). La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. Una revisión personal. En: Perafán G. A., y Adúriz-Bravo A. (edits.). *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. Bogotá: UPN-Colciencias.
- Núñez, M. P. (2003). *Didáctica de la comunicación oral: Bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. España: Grupo Editorial Universitario.
- Ostria, M. (2001). Literatura oral, oralidad ficticia. *Estudios Filológicos*, 36, 71-80. Recuperado en enero 9, 2009. Disponible en: [La adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral en la primera infancia / Yolima Gutiérrez Ríos](http://www.scie-</a></p>
</div>
<div data-bbox=)



- lo.cl/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0071-17132001003600005&lng=es&nrm=iso.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal II. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid: Istmo.
- Reyes Y. (2008). *Leer desde bebés, un proyecto afectivo, poético y político*. Entrevista a Yolanda Reyes. Recuperado en agosto 26, 2010. Disponible en [http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD30/contenido/entrevistas/artes\\_y\\_literatura/entrevista\\_yolanda\\_reyes.html](http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD30/contenido/entrevistas/artes_y_literatura/entrevista_yolanda_reyes.html)
- Rodríguez, M. E. (1995). "Hablar" en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo? *Revista Lectura y Vida*, No. 16, septiembre. Argentina.
- Sanz, I. (2010). *Las presentaciones orales en el español profesional*. Primer Congreso Internacional de Español para fines específicos. Centro Virtual Cervantes: Universidad Politécnica de Valencia España. Recuperado en enero 9, 2009. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/pdf/01/cvc\\_ciefe\\_01\\_0018.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0018.pdf)
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Van Dijk (2000). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Vilá, M., Ballesteros, C., Castellá, J.M., Cros, M., Cros, A., Grau M. & Palou, J. (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. España: Grao.
- Zires, M. (1999). De la voz, la letra y los signos audiovisuales en la tradición oral contemporánea en América Latina: Algunas consideraciones sobre la dimensión significativa de la comunicación oral. *Razón y palabra*, 15 (4), 5-15.
- Zumthor, P. (1987). *La letra y la voz*. Madrid: Cátedra.