

Artículos

Oralidad: avatares de su conceptualización científica y didáctica

Orality: Avatars of its Scientific and Didactic Conceptualization

L'oralité : des avatars dans sa conceptualisation scientifique et didactique

Paula Cecilia Navarro

Universidad Nacional de Rosario

paulanavarro@sinectis.com.ar

Resumen

En este artículo se examina el concepto de *oralidad* en los campos científico y didáctico desde un espacio de interés específico: la oralidad calculada y controlada que se registra en culturas letradas y que necesita mediación didáctica. El nombre *oralidad* no presenta, en el léxico compartido, la complejidad del nombre *escritura* debido a que su conceptualización se presenta indirectamente derivada del adjetivo *oral*. En las ciencias del lenguaje, la oralidad se delimita desde el adjetivo *oral* como par de la variante oral-escrito, pero sin reducir esta distinción a una categoría mediológica. Desde fuera de los estudios lingüísticos, se expone un posicionamiento superador de la visión de polaridad y homogeneidad de los dominios oralidad y escritura. En las concepciones de docentes de enseñanza secundaria en Argentina, la oralidad se percibe mayormente como modalidad de comunicación homogénea, opuesta a la escritura.

Palabras clave: oralidad, oral, conceptualización, ciencias del lenguaje, didáctica de la lengua

Abstract

This article examines the concept of *orality* in the scientific and didactic fields from a space of specific interest: the calculated and controlled orality that is registered in literate cultures and that needs didactic mediation. The name *orality* does not present, in the shared lexicon, the complexity of the name *writing* because its conceptualization is indirectly derived from the adjective *oral*. In the language sciences, orality is delimited from the *oral* adjective as a pair of the oral-written variant, but without reducing this distinction to a mediological category. From outside linguistic studies, a position that overcomes the vision of polarity and homogeneity of the orality and writing domains is exposed. In the conceptions of secondary school teachers in Argentina, orality is perceived mostly as a homogeneous communication modality, as opposed to writing.

Keywords: orality, oral, conceptualization, language sciences, language teaching

Résumé

Cet article examine le concept d'*oralité* dans les domaines scientifique et didactique à partir d'un espace d'intérêt spécifique : l'oralité calculée et contrôlée qui est enregistrée dans les cultures lettrées et qui nécessite une médiation didactique. Le substantif *oralité* ne présente pas, dans le lexique commun, la complexité du substantif *écriture* car sa conceptualisation se présente indirectement dérivée de l'adjectif *oral*. Dans les sciences du langage, l'oralité est délimitée à partir de l'adjectif *oral* comme un couple de la variante oral-écrit, mais sans réduire cette distinction à une catégorie médiologique. En-dehors des études linguistiques, une position est avancée qui dépasse la polarité et l'homogénéité des domaines de l'oral et de l'écrit. Dans les conceptions des enseignants du secondaire en Argentine, l'oralité est perçue principalement comme un mode de communication homogène, par opposition à l'écriture.

Mots-clés : oralité, oral, conceptualisation, sciences du langage, didactique de la langue

Introducción: la oralidad “calculada” como objeto de interés

En el marco de lo que Dorra (2008) conceptualiza como “estudio crítico de la oralidad” propone reconocer “nuestro objeto de interés, explorándolo y constituyéndolo” (p. 89). De esta manera incentiva la toma de conciencia del investigador sobre el objeto que estudia como un aspecto central de este campo de análisis.

En este artículo me propongo explorar el concepto de *oralidad* en los campos científico y didáctico desde un espacio de interés específico: la oralidad de culturas letradas, pero no la oralidad “secundaria” en términos de Ong (2011) —que refiere a la cultura de alta tecnología o “mecánicamente mediatizada” (Zumthor, 1983, citado en Dorra, 2014), es decir, la oralidad de “los teléfonos, la radio y la televisión” (Ong, 2011, p. 12)—, sino la oralidad que Mostacero (2004) califica como “secundaria urbana” debido a que integra la oralidad de la escuela, las instituciones, las empresas, los partidos políticos, entre otros marcos institucionales del ámbito letrado urbano.

Blanche-Benveniste (2005) distingue ese “estado de oralidad” (Dorra, 2014) —al que califica como “oralidad elaborada o calculada” y que asocia a un habla pública profesional— de la oralidad “espontánea”. La oralidad calculada se caracteriza, entre otros aspectos, por presentar una modalidad de coexistencia con la escritura, por la que se encuentra marcada (Zumthor, 1983, citado en Dorra, 2014) o influenciada (Ong, 2011).

Es importante destacar que la oralidad calculada en contacto con la escritura no constituye un rasgo únicamente de culturas letradas, sino que se remonta a la Antigüedad clásica en el contexto de los estudios retóricos que codificaron y describieron las prácticas comunicacionales orales, públicas, de los dominios institucionales, que mantenían, aún

en una cultura predominantemente oral, relaciones complejas con la escritura (Maingueneau y Charaudeau, 2004, p. 508).

Para Schneuwly (1994), la oralidad “regulada” o “controlada” es la única sobre la que es posible y además necesario ejercitar una intervención consciente. De hecho, es la oralidad formal y pública que se delimita como objeto de enseñanza en la escolaridad obligatoria de distintos países¹ (Navarro, 2021).

Desde esa zona de interés voy a detenerme en el nombre *oralidad*, su definición como palabra del léxico compartido, su conceptualización hacia el interior de los estudios del lenguaje y en las concepciones de dieciséis docentes que se desempeñan en el nivel secundario de enseñanza. Me interesa sobre todo indagar las relaciones entre el posicionamiento científico acerca de la oralidad y las representaciones que organizan las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria argentina, que es el ámbito que se define para desarrollar la oralidad calculada.

1. El nombre *oralidad*

Lo hablado se definiría en relación —relación diferencial— con lo escrito, lo que supone que la escritura es lo que sirve de referencia para pensar la oralidad, y no al revés
(Dorra, 2014, p. 73).

Pese a la relación de referencia conceptual que expone Dorra (2014) en el epígrafe de este apartado, la noción de *oralidad* no se hermana —en su calidad de nombre— con la *escritura* debido a que el diccionario de la Real Academia Española (RAE), en su versión actual, propone como acepción de *oralidad* a “cualidad de oral”.² En cambio, *escritura* es un nombre de acción que en sus distintas acepciones proyecta una conceptualización más compleja: refiere a la acción y efecto de escribir, al sistema de signos que se utiliza para ello y al producto de dicho proceso, es decir, a la obra misma.³

El hecho de que el nombre *escritura* derive del verbo *escribir* y *oralidad* del adjetivo *oral* habilita algunas reflexiones acerca de su significación diferenciada. En efecto, si *escribir* es,

¹ En mi tesis de doctorado estudié los casos de Suiza, España, Chile, Colombia, Cuba, Brasil y Argentina.

² 1. f. Cualidad de oral.

³ 1. f. Acción y efecto de escribir. 2. f. Sistema de signos utilizado para escribir. Escritura alfabética, silábica, ideográfica, jeroglífica. 3. f. Arte de escribir. 4. f. Carta, documento o cualquier papel escrito. 5. f. Documento público, firmado con testigos o sin ellos por la persona o personas que lo otorgan, de todo lo cual da fe el notario. 6. f. Obra escrita.

como sostiene Jitrik (2000), “también o sobre todo un verbo y ello implica por un lado un sujeto de la acción —el escritor—, por el otro, un objeto —la escritura— y, por fin, una conjugación, el proceso” (p. 17); *oralidad* remite a lo que se manifiesta “mediante la palabra hablada”.

De este modo, la noción de *oralidad* privilegia su estatus, atada al adjetivo *escrito*, de “categoría mediológica” central de la cultura occidental (Maingueneau, 2009), sin referir a quien lleva a cabo el acto de hablar, a la práctica discursiva misma o a la obra que produce. Por el contrario, su par mediológico —el adjetivo *escrito*— presenta más entradas que *oral*: no refiere únicamente a “que se manifiesta mediante la escritura”, sino que también alude a la obra en sí misma (carta, documento, manuscrito).

En este marco, pese a su existencia referenciada en la noción de *escritura*, el concepto de *oralidad* no se constituye en una relación de paridad en el sentido de que no tiene la potencia del sustantivo *escritura*, el cual es proceso, agente y obra creada, sino que refuerza la idea de modalidad de comunicación distinta de la escrita. Por eso, resulta válida la consideración de que el concepto par de *oralidad* es *escrituralidad* y no *escritura* (Mostacero, 2004).

La conformación morfológica del nombre *oralidad* en tanto palabra derivada del adjetivo *oral* permite indagar su conceptualización hacia el interior de las ciencias del lenguaje y respecto de las concepciones que orientan las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria.

2. La oralidad en los estudios del lenguaje

En los estudios del lenguaje, el nombre *oralidad* tiene un destino común: su conceptualización es mayormente esquiva debido a que se prefiere el uso del adjetivo *oral* o del adjetivo *hablado*. Sin embargo, a contrapelo de la definición del diccionario de la RAE, en el campo científico ni *oral* ni *hablado* se definen como “lo que se manifiesta mediante la palabra hablada”, sino que se habilitan miradas más complejas.

La conceptualización indirecta de *oralidad* deriva de la problematización del adjetivo *oral*, asociado siempre a su par *escrito*. Tal como lo afirma Dorra (2014), lo oral no coincide “íntegramente con lo transmitido por la voz (...). La ‘oralidad’ no puede ser reducida a la vertiente ‘vocal’ del discurso verbal (...) si bien la voz es el aspecto sensible de la oralidad, ella tiene su propio espacio y su propio estatuto” (p. 93).

Así, por ejemplo, en dos autores fundacionales de los estudios del lenguaje contemporáneos, como son Saussure (1985, 2004) y Voloshinov (2009), la naturaleza de los hechos de lenguaje se explica con los términos *palabra hablada*, *habla*, *forma hablada*, *lenguaje oral*, no así *oralidad*.

Vistos desde el presente, ambos teóricos se podrían inscribir en lo que Dorra (2014) denomina la “corriente crítica de la escritura” —que se remonta a la Antigüedad clásica— desde el momento en que se expresan contra la “todopoderosa escritura” cuando delimitan sus objetos de estudio.

Este posicionamiento ubica al “universo” de la *oralidad* (Dorra, 2014) en el centro de las decisiones epistemológicas de estudios orientados tanto a la estructuración interna de la lengua, como a su funcionamiento en la interacción discursiva debido a que *lo hablado* es el fenómeno que permite dar cuenta de los hechos de lenguaje.

Así, en el *corpus* ampliado del ginebrino se caracteriza la escritura como un elemento extraño al sistema interno de la lengua, con la que se vincula en términos de representación. La distinción entre lengua y escritura —el “disfraz” (*Curso de Lingüística General*, 1985) o “velo” (*Escritos de lingüística general*, 2004) que impide observar el hecho del lenguaje— orienta la delimitación del objeto de estudio: “el objeto lingüístico no es definido por la combinación de la palabra escrita y de la palabra hablada; esa última constituye por sí sola ese objeto” (Saussure, 1985, p. 40).

Por su parte, Voloshinov (2009) toma distancia de la tradición lingüística indoeuropea que se sustenta en una orientación filológica cuya consecuencia, según su punto de vista, es la imposibilidad de estudiar el lenguaje vivo en su generación continua debido a que considera que “partiendo casi exclusivamente de las formas anquilosadas de las lenguas escritas, y además y ante todo de las lenguas muertas, no ha podido, naturalmente, poner de manifiesto el proceso de surgimiento del lenguaje y de la génesis de sus tipos” (p. 115).

Su gesto de rechazo al monologismo unilateral —que asocia con la escritura—, así como la adopción de la noción de “diálogo” de Jakubinskij (2015) —que vincula con lo hablado— es lo que permite delimitar de modo más concreto el fenómeno de la interacción discursiva que es, para Voloshinov, la realidad —de naturaleza oral y dialógica— en la que el lenguaje vive y se genera históricamente.

En los enfoques contemporáneos de los estudios lingüísticos, aunque no se sostiene la “corriente crítica de la escritura”, lo escurridizo del concepto de *oralidad* continúa presente debido a que en los índices temáticos de obras centrales de las ciencias del lenguaje no se registra la noción de *oralidad*, a diferencia de la mayor recurrencia que presenta el concepto de *escritura*. No significa esto que la *oralidad* no se configure como una categoría central, sino que se delimita a partir de la variante oral/escrito para caracterizar unidades como *texto*, *discurso*, *género*, *enunciado*, *tipo textual*, *tipo discursivo*.

A modo de apretada síntesis, enfoques textualistas, del discurso, funcionalistas, interaccionistas, entre otros, conciben la variante oral/escrito como un factor del contexto situacional que incide, en mayor o menor medida, en las elecciones lingüísticas. Su estatus

como soporte físico vocal o medio oral (dicho y oído) y escrito (escrito y leído) es reconceptualizado debido a que se considera que “la naturaleza del canal no carece de incidencia sobre las elecciones lingüísticas” (Kerbrat-Orecchioni, 1997, p. 28).

En este sentido, la variante oral/escrito funciona como un filtro suplementario o factor que restringe las posibilidades de elección de los hablantes e incide en la configuración de los textos, su registro, los géneros, los tipos discursivos (Bronckart, 2004; Ciapuscio, 2005; Halliday, 2001; Kerbrat-Orecchioni, 1997; Maingueneau, 2009). Desde ese posicionamiento, por ejemplo, la variante oral/escrito se define como “dispositivo comunicacional” que conforma regímenes de enunciación distintos (Maingueneau, 2009).

Entonces, si *oral* no se limita a la expresión por medio de la palabra hablada; aunque no sea *oralidad* el término elegido, de modo metonímico, en las ciencias del lenguaje contemporáneas se habilitan otras significaciones de *oralidad* a partir de las distintas concepciones del par oral/escrito.

Trabajos lingüísticos específicos sobre la relación entre oralidad y escritura permitieron demostrar que la oralidad de culturas que conocen la escritura no puede ser descrita en términos homogéneos. En su estudio, basado principalmente en conversaciones en francés, Blanche-Benveniste (2005) distingue una oralidad “espontánea” propia de ese tipo de interacción, de una oralidad no espontánea o “calculada” que registra en explicaciones de profesionales en el marco de entrevistas de investigación.

Como dato significativo, prefiere el nombre *oralidad* a *lengua hablada* porque “es un término menos comprometido en nuestros hábitos” (Blanche-Benveniste, 2005, p. 19), a diferencia de la lengua hablada que se opone a la lengua escrita y evoca “una suerte de improvisación del lenguaje [...] (que) no es aplicable a todas las situaciones en las que se habla realmente” (Blanche-Benveniste, 2005, p. 19).

Fuera de las fronteras de los estudios lingüísticos, en obras referentes de los estudios sobre oralidad y escritura, se prefiere el nombre *oralidad* al adjetivo *oral*. La noción de *oralidad* se conceptualiza en relación de hibridación o combinación con la escritura, rehuendo a un enfoque opositivo y homogéneo que se asocia con la distinción medial-física oral/escrito o fónico/gráfica de realización del lenguaje, de la que se toma distancia debido a que se asumen perspectivas más amplias.

Ong (2011), en su estudio comparativo entre culturas orales y caligráficas, analiza la oralidad y la escritura como procesos de producción discursiva y de pensamiento. Distingue la oralidad primaria de culturas que no conocen ni se conducen a conocer la escritura de la oralidad secundaria que se registra en culturas caligráficas, de alta tecnología. Su indagación de las culturas con escritura pone al descubierto que en ese tipo de sociedades la oralidad no es como la de las culturas primarias porque se ve

influenciada por la tecnología de la escritura que “da una nueva estructura al pensamiento” (Ong, 2011, p. 17). Como consecuencia, las personas que han interiorizado la escritura “organizan, en medidas variables, aun su expresión oral según pautas verbales y de pensamiento que no conocerían a menos que supieran escribir” (Ong, 2011, p. 61). En su obra, los vínculos entre oralidad y escritura de culturas caligráficas se describen como complejos. No son de oposición sino de influencia, específicamente de la escritura respecto de la oralidad.

Por su parte, Oesterreicher (1996) desarrolló una teoría comunicativa de “proximidad” y “distancia” a partir de distinguir entre el *medio* de realización de un texto y la *concepción* subyacente a un enunciado y a su modo de verbalización, que derivó en el continuo concepcional inmediatez comunicativa/distancia comunicativa. La distinción entre una perspectiva medial y concepcional de la oralidad y la escritura permiten indagar los alcances del medio fónico y gráfico en el estudio de la oralidad y la escrituralidad.

Olson (1995) estudia la cultura escrita diferenciando el carácter auditivo o visual de una producción lingüística (noción de *modalidad* oral o escrita) de su estatus como *medio* de comunicación con finalidades diferenciadas, que es la que genera formas particulares de pensamiento. Para este autor, la modalidad no es suficiente para caracterizar las producciones lingüísticas ni para vincular la cultura escrita con formas particulares de pensamiento. En efecto, según su perspectiva, “las implicaciones cognitivas de la cultura escrita surgen no sólo de usar el ojo, o sea, de la modalidad, sino de aprender a aprovechar los recursos de este medio de comunicación con sus géneros especializados. Estos géneros se especializan para cumplir determinadas finalidades” (Olson, 1995, p. 339).

Desde un enfoque semiótico, Mostacero (2004) establece tres clases de oralidad: la oralidad primaria individual entendida como el primer sistema comunicativo que adquiere una persona en su vida; la oralidad primaria colectiva que se registra en sociedades predominantemente orales y la oralidad secundaria urbana que es más amplia que la oralidad secundaria conceptualizada por Ong debido a que no depende solo de los *mass-media*. Según este autor, en el ámbito urbano letrado surgen nuevos soportes, formatos y variedades de oralidad a partir de la hibridación con las variedades de la escrituralidad.

En suma, dentro del campo lingüístico el nombre *oralidad* se conceptualiza principalmente, como en el diccionario de la RAE, desde el adjetivo *oral* como par de la variante oral/escrito, pero sin limitarse a la definición de medio de transmisión “vocal”. Fuera del campo lingüístico se consolidan los debates en torno a la *oralidad* y la *escritura* desde una perspectiva no medial que diferencia explícitamente el medio fónico de la noción de *oralidad* que, además, se concibe de modo no homogéneo como oralidad *espontánea*, oralidad *calculada*, oralidad *primaria*, oralidad *secundaria*, oralidad *primera individual*, oralidad *primaria colectiva*, oralidad *secundaria urbana*.

En todos los casos, se registra el esfuerzo por relativizar la generalización de la oralidad y desligarse de la perspectiva dicotómica oralidad y escritura.

3. La oralidad en su laberinto: las concepciones de docentes de nivel secundario acerca de la enseñanza de la lengua materna

En mi tesis de doctorado en Humanidades y Artes con mención en Lingüística (Universidad Nacional de Rosario, Argentina) me propuse conocer el estado actual de la enseñanza de los géneros de textos orales institucionalizados en el nivel secundario. Es decir, estudié la formación en la oralidad “calculada” (Blanche-Benveniste, 2005) que se realiza en géneros de textos orales “institucionalizados” (Bronckart, 2004). Delimité mi estudio a estos géneros orales (exposición oral, debate, entrevista, examen oral, conferencia) porque constituyen formas estables con regularidades preestablecidas de antemano y, por lo tanto, su desarrollo no es espontáneo, sino que necesita mediación didáctica.

La adopción de la línea del análisis del trabajo docente del interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 2004, 2007, 2012; Riestra, 2004, 2008, 2010) orientó la observación y comprensión de las relaciones de ajuste y desajuste entre el trabajo prescripto en siete documentos curriculares nacionales y provinciales, su interpretación por parte de dieciséis enseñantes en ejercicio en nueve escuelas secundarias de Rosario y las tareas que estos llevan a cabo en sus clases.⁴ En particular, examiné qué géneros de textos orales institucionalizados prescriptos como objetos de enseñanza efectivamente se enseñan, cómo y desde qué marcos de referencia. En este artículo me voy a detener en la interpretación de los docentes acerca de su trabajo de enseñanza.

El análisis de contenido (Bronckart, 2007; Krippendorff, 1990) de los enunciados de los enseñantes entrevistados y observados me permitió conocer su punto de vista acerca de los tres ejes temáticos en los que organicé la entrevista: concepción de la enseñanza de la lengua materna, concepción de la oralidad y los géneros de textos orales y su enseñanza, y concepción de la programación didáctica de los contenidos de oralidad y los géneros orales.

En relación con la interpretación acerca de la enseñanza de la lengua materna, pude determinar que la mayor parte de los docentes de nivel secundario no concibe que la

⁴ Para conocer la interpretación de los docentes acerca del trabajo de enseñanza de la oralidad y los géneros orales antes de la etapa de observaciones de las clases utilicé como método de recolección de datos la entrevista dirigida de investigación (Riestra, 2004, 2008) o entrevista basada en un guion (Bulea y Bronckart, 2017). En el caso de las dieciséis clases observadas, el método de recolección de datos fue la observación no participante (Woods, 1989).

oralidad, en general, y los géneros de textos orales institucionalizados, en particular, sean contenidos curriculares prioritarios (*¿Qué contenido es hoy más importante en la enseñanza de la lengua?*).

De hecho, ocho de los dieciséis docentes entrevistados manifestó priorizar en sus clases contenidos de lectura y escritura. De las dos enseñantes de dieciséis que identifican contenidos de oralidad, la docente en la entrevista 15 menciona hablar y a escribir, es decir, prioriza la producción textual en instancias de habla y de escritura. La enseñante en la entrevista siete destaca la escucha entre las cuatro macro-reglas que enuncia (escribir, leer, escuchar y hablar).

De este modo, el dominio de la oralidad y una de sus formas, la oralidad calculada que se realiza en géneros de textos orales institucionalizados, se presenta como ausente en el pensamiento de los docentes de nivel secundario.

El análisis de contenido (Bronckart, 2007; Krippendorff, 1990) de los enunciados de los enseñantes ante la pregunta “*¿Cómo concebís el texto oral y el texto escrito?*” muestra que la mayoría de los enseñantes (once de dieciséis) no se sitúa teóricamente ante la concepción del texto oral y el texto escrito debido a que no verbalizan una definición canónica.

Más allá del modo como exponen su interpretación, los docentes de nivel secundario perciben de modo distinto el texto oral y el texto escrito. En la tabla 1 presento los criterios de diferenciación relevados.

Tabla 1

Criterios de diferenciación entre el texto oral y el texto escrito

Criterios de diferenciación	Nº de entrevista
Por su formato y por la organización del discurso	1, 5
Por su ritmo (más veloz, el texto oral; más lento, el texto escrito)	5
Por el tipo de registro (formal, en el caso de la escritura; informal, en el caso de la oralidad)	6, 13
Por su grado de planificación o improvisación y cambio	9, 12, 13, 14
Por el tipo de contexto en el que se producen (compartido en el texto, oral; no compartido, en el escrito)	11
Por su sencillez o complejidad	14

Fuente: Navarro (2021, p. 212).

De manera resumida, de acuerdo con el punto de vista de los enseñantes entrevistados, el texto oral se caracteriza por ser —a diferencia del texto escrito— más espontáneo o menos planificado, más sencillo, más acotado, con un registro informal y un ritmo propio, con un vocabulario más coloquial, más cotidiano, con muchos sobreentendidos y malentendidos. Esta caracterización parece referir principalmente a la oralidad espontánea (Blanche-Benveniste, 2005) y, más concretamente, a la dinámica interactiva de la conversación en tanto forma prototípica de la interacción verbal que se distingue por

Implicar un número relativamente restringido de participantes, cuyos roles no están predeterminados, que detentan todos en principio los mismos deberes y derechos (la interacción es de tipo “simétrica” e “igualitaria”), y que no tienen otro fin reconocido más que el solo placer de conversar. En fin, su carácter es familiar e improvisado (Kerbrat-Orecchioni, 1996, p. 4).

Así lo declara la docente en la entrevista 14:

El texto oral es un texto más espontáneo siempre, aunque puede ser un texto oral elaborado desde un aspecto escrito en el que vos adquirís aprendizaje si los memorizás o los interpretás de cierta manera que los podés explicar oralmente pero siempre es más espontáneo, más acotado, por lo tanto debe ser más claro, a veces no lo es tanto sobre todo en la conversación, en el diálogo cotidiano no es tan claro (...) Pero bueno, si tendría que calificar al texto oral diría que es espontáneo, más sencillo, no tan complicado, con palabras cotidianas, con palabras de uso frecuente y si tengo que calificar al texto escrito (...) en general es un texto que no da lugar a sobreentendidos, tampoco a malentendidos, porque al ser un texto que tiene que incluir todo para que vos lo puedas comprender o para que cualquiera lo pueda comprender, no es un texto para determinada persona sino para la pluralidad, entonces es un texto más elaborado, más cuidado (Navarro, 2021, p. 211).

Aunque la enseñante en la entrevista 14 refiere a un texto oral elaborado, generaliza la descripción del texto oral como una producción espontánea, acotada, sencilla, en oposición al texto escrito que caracteriza como elaborado y cuidado.

La metodología de análisis de la arquitectura textual desarrollada por Bronckart (2004, 2012), en particular, el relevamiento de las anáforas nominales que los docentes utilizan en sus verbalizaciones para recuperar la unidad de significación “texto oral” muestran que estos utilizan de manera recurrente el término *oralidad* como sinónimo del texto oral, como se observa en la tabla 2.

Tabla 2
Concepciones de la noción “texto oral”

Nº de entrevista	Unidad-origen Texto oral
1	Texto oral
2	Oralidad Conversación Entrevista
3	Texto oral Exposición oral Conversación
4	Oralidad
5	Parte oral
6	Oralidad
7	Oralidad Texto oral
8	Lo oral Oralidad
9	Oralidad
10	Oralidad
11	Oralidad
12	Texto oral Oralidad
13	Examen oral
14	Texto oral
15	Texto oral Oralidad
16	Oralidad

Fuente: Navarro (2021, pp. 212-213).

La unidad de significación “texto oral” es recuperada de forma exacta en seis ocasiones y es reemplazada por el sintagma nominal *oralidad* en once ocurrencias: “En particular en esta escuela, nosotros ponemos al texto oral, la oralidad, le damos un lugar sumamente importante” (entrevista 7) (Navarro, 2021, p. 213).

Al combinar el análisis de contenido y textual de las respuestas de los docentes entrevistados se infiere que la mayor parte de ellos interpreta el texto oral desde el concepto de oralidad, que se asocia con una comunicación de tipo “espontánea” debido a que no se registran referencias a una oralidad “calculada” o “elaborada” (Blanche-Benveniste, 2005). En efecto, solo en tres de las dieciséis entrevistas analizadas, la unidad de significación “texto oral” se actualiza en géneros de textos orales “institucionalizados” (Bronckart, 2004) como la exposición oral, la entrevista y el examen oral (entrevistas 2, 3 y 13).

De este modo, pese a que el concepto de *oralidad* se problematiza en los estudios del lenguaje, en el campo didáctico la noción de *oralidad* no ha podido erradicar su acepción de modalidad de comunicación que toma como su par referente y diferencial a la escritura.

De hecho, la oralidad parece interpretarse como más cercana a la oralidad primaria de culturas orales que a la oralidad secundaria de culturas caligráficas (Ong, 2001) o a la oralidad secundaria urbana de culturas letradas (Mostacero, 2010) debido a que no se expresan relaciones entre ambos dominios y las producciones elaboradas y cuidadas se reservan a la escritura.

Esta concepción acotada del nombre *oralidad* obtura la posibilidad de expresar la complejidad del universo al que esta dimensión del lenguaje da sentido, así como su constitución como contenido curricular que debe ser enseñado.

Conclusiones: oralidad con adjetivos

El nombre *oralidad* no presenta, en el léxico compartido por los hispanohablantes, la complejidad del nombre *escritura*, al que nace atado, debido a que su conceptualización se presenta indirectamente derivada del adjetivo *oral*.

En las ciencias del lenguaje, la conceptualización de la noción de *oralidad* también se delimita desde el adjetivo *oral* como par de la variante oral-escrito, pero sin reducir esta distinción a una categoría mediológica.

Desde fuera de los estudios lingüísticos, los trabajos sobre oralidad y escritura exponen un posicionamiento superador de la visión de polaridad entre ambos universos, así como un enfoque no homogéneo de cada uno de ellos. Estabilizan, además, el uso del nombre *oralidad* por sobre el adjetivo *oral*.

En las concepciones de los docentes que se desempeñan en el nivel de enseñanza secundario en Argentina, la oralidad se percibe mayormente, y pese a las noticias del campo científico, como modalidad de comunicación homogénea opuesta a la escritura.

En este marco, las “armas conceptuales” (Dorra, 2008) que nos brinda la comprensión de las concepciones de los enseñantes acerca de la oralidad como concepto “generalizante” y mayormente homogéneo —que se diferencia de la escritura— orientan el estudio y revisión de la oralidad hacia el interior de los estudios lingüísticos en tanto disciplina de referencia de la didáctica de la lengua materna.

En este sentido, los adjetivos que el concepto de *oralidad* —más que el de *escritura*— ha necesitado en el pensamiento occidental no solo visibilizan los avatares de su conceptualización científica, sino que también exponen la necesidad de problematizar, en el campo didáctico, ese universo complejo conformado por “muchas formas o muchos estados de oralidad” (Dorra, 2014) a los fines de desarrollar en la escolaridad obligatoria la oralidad calculada, formal y pública, propia de culturas letradas, que coexiste con la escritura y mantiene con ella relaciones de referencia e influencia diversas.

Será, quizá, la tarea por venir en el espacio conceptual del nombre *oralidad*.

Referencias

- Blanche-Benveniste, C. (2005). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona. Gedisa.
- Bronckart, J-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos*. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Bronckart, J-P. (2012). En las fronteras del interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. En Riestra, D., Tapia, S. M. y Goicoechea, M. V. (Comps.). *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas* (pp. 39-59). Bariloche. Ediciones GEISE.
- Bronckart, J-P. y Bulea, E. (2017). As representações do agir educacional no quadro do gênero entrevista. *Raído, Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da UFGD*, 6(1), 131-148.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2004). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires. Amorrortu.

- Ciapuscio, G. (2005). La noción de género en la Lingüística Funcional Sistémica y en la Lingüística Textual. *Signos* 38(57), 31-48.
- Dorra, R. (2008). *Sobre palabras*. Córdoba. Alción Editora.
- Dorra, R. (2014). *¿Leer está de moda?* Córdoba. Alción Editora.
- Halliday, M. A. K. (2001). *El lenguaje como semiótica social*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Jakubinskij, L. (2015). *Sobre a fala dialogal*. São Paulo. Parábola Editorial.
- Jitrik, N. (2000). *Los grados de la escritura*. Buenos Aires. Ediciones Manantial.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. París. Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires. Edicial.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona. Paidós.
- Mangueneau, D. (2009). *Análisis de textos de comunicación*. Buenos Aires. Ediciones Nueva visión.
- Mostacero, R. (2004). Oralidad, escritura y escrituralidad. *Enunciación*, 16(2), 100-119.
- Navarro, P. (2021). *La enseñanza de los géneros de textos orales institucionalizados en el nivel medio* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes. <http://rehip.unr.edu.ar/xmlui/handle/2133/25473>
- Oesterreicher, W. (1996). *Lo hablado en lo escrito. Reflexiones metodológicas y aproximación a una tipología*. Madrid. Vervuert Iberoamericana.
- Olson, D. (1995). La cultura escrita como actividad metalingüística. En Nancy Torrance y David R. Olson (coords.). *Cultura escrita y oral* (pp. 203-222) Barcelona. Gedisa.
- Ong, W. J. (2011). *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la Palabra*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Riestra, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. [Tesis doctoral N.º 328] Universidad de Ginebra <https://access.archive-ouverte.unige.ch/access/metadata/6be5f5b0-3e4a-45d2-8af4-efdfae79346a/download>.
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo-sociodiscursivo*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Riestra, D. (2010). El trabajo docente en la enseñanza de la lengua: Los textos y el análisis entre los géneros y los tipos de discurso. En V. M. Castel y L. Cubo de Severino, (eds.). *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. (pp. 1129-1138). Mendoza. Editorial FFyL; UNCuyoO.
- Saussure, F. (1985). *Curso de lingüística general*. Madrid. Planeta Agostini.
- Saussure, F. (2004). *Escritos sobre lingüística general*. Barcelona. Gedisa.

- Schneuwly, B. (1994). La concepción vygotskiana del lenguaje escrito. *Comunicación, lenguaje y educación*, (16), 49-59.
- Voloshinov, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires. Ediciones Godot.
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona. Paidós.

Acerca de la autora

Paula Cecilia Navarro es profesora de la Universidad Nacional de Rosario y de la Universidad Nacional del Litoral (Argentina). Sus principales líneas de investigación son: géneros textuales orales, enseñanza y formación en oralidad. De sus principales publicaciones, podemos destacar: (2023) “Entrevista con Joaquim Dolz. ‘En cada género y en cada situación hay dimensiones de la oralidad que merecen ser trabajadas’”. *Revista Oralidad-es*, 9, 1-11; La oralidad y los géneros de textos orales institucionalizados en el nivel secundario argentino: enseñanza no formalizada pero posible. (2002). *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(18), 39-56.

Texto recibido: 08/08/2022; Revisado: 02/10/2022; Aceptado: 15/09/2022

Contenido publicado en acceso abierto bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Seminario de Estudios de la Significación

Casa de la Palma, 4 Sur 303, Primer Piso, Col. Centro, C.P. 72000, Puebla. Pue., México.

Tel. +52 222 2295502, semioticabuap@gmail.com

<https://topicosdelseminario.buap.mx/index.php/topsem>