

LA ORALIDAD Y LOS GÉNEROS DE TEXTOS ORALES INSTITUCIONALIZADOS EN EL NIVEL SECUNDARIO ARGENTINO: ENSEÑANZA NO FORMALIZADA PERO POSIBLE

*RALITY AND GENRES OF ORAL TEXTS INSTITUTIONALIZED IN THE ARGENTINE
SECONDARY LEVEL: TEACHING NOT FORMALIZED BUT POSSIBLE*

Paula Cecilia Navarro

Universidad Nacional de Rosario, Argentina
paulanavarro@sinectis.com.ar



Recibido: 1 de agosto de 2022
Aprobado: 21 de octubre de 2022
Publicado: 1 de enero de 2023

Cita sugerida: Navarro, P. C. (2023). La oralidad y los géneros de textos orales institucionalizados en el nivel secundario argentino: enseñanza no formalizada pero posible. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. 1(18), 39-56.

RESUMEN

En mi tesis de doctorado en Humanidades y Artes con mención en Lingüística (Universidad Nacional de Rosario) me propuse conocer el estado actual de la enseñanza de la oralidad y de los géneros de textos orales institucionalizados en el nivel secundario.

La adopción de la línea del análisis del trabajo docente del interaccionismo socio-discursivo orientó la observación y comprensión de las relaciones de ajuste y desajuste entre la tarea prescripta en los documentos oficiales, su interpretación por parte de los enseñantes y las tareas que estos llevan a cabo en un determinado contexto socio-histórico. En particular, examiné qué géneros de textos orales institucionalizados prescriptos como objetos de enseñanza efectivamente se enseñan, cómo y desde qué marcos de referencia.



El análisis de siete documentos curriculares nacionales y provinciales (Santa Fe), de dieciséis entrevistas de investigación con enseñantes de Rosario y de dieciséis clases observadas me permitió categorizar dos estados de enseñanza de la oralidad y de los géneros de textos orales institucionalizados (enseñanza formalizada y no formalizada), y concluir que, aunque en el nivel secundario predomina una enseñanza no formalizada, su enseñanza formalizada es posible.

Palabras clave: Oralidad – Géneros de textos orales – Nivel secundario – Enseñanza no formalizada – Enseñanza formalizada.

ABSTRACT

In my doctoral thesis in Humanities and Arts with a mention in Linguistics (National University of Rosario) I proposed to know the current state of the teaching of orality and the genres of institutionalized oral texts at the secondary level.

The adoption of the socio-discursive interactionism line of analysis of teaching work guided the observation and understanding of the adjustment and mismatch relations between the task prescribed in the official documents, its interpretation by the teachers and the tasks that they carry out in a certain socio-historical context. In particular, I examined what genres of institutionalized oral texts prescribed as teaching objects are actually taught, how, and from what frames of reference.

The analysis of seven national and provincial curricular documents (Santa Fe), of sixteen research interviews with teachers from Rosario, and of sixteen observed classes allowed me to categorize two states of orality teaching and of the genres of institutionalized oral texts (formalized teaching and non-formalized), and conclude that although non-formalized education predominates at the secondary level, its formalized education is possible.

Keywords: Orality – Genres of oral texts – Secondary level – Non-formalized education – Formalized education.

INTRODUCCIÓN

Origen de la investigación y delimitación del problema de estudio

...lo que el hablante *ingenuo* piensa de su lengua es decisivo para el funcionamiento de la misma, pertenece al objeto 'lengua' y por ello no puede ser ignorado (Coseriu, 1977, p. 23).

Mi investigación sobre la enseñanza de los géneros de textos orales institucionalizados en el nivel secundario se vincula con mi tarea docente en la educación formal y no formal. Por un lado, como profesora de instituciones públicas de nivel secundario y superior universitario y no universitario de las ciudades de Rosario y Santa Fe. Por otro, como formadora en cursos de Oratoria

en el marco de la educación no formal, en empresas, mutuales, sindicatos y organismos públicos de Rosario y la región.

En particular, el curso de Oratoria dependiente de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario, abierto a la comunidad y arancelado, constituyó el puntapié inicial de mi investigación debido a que allí advertí que había una demanda no solo de jóvenes y adultos, sino también de adolescentes que cursaban la escuela secundaria, para desarrollar su capacidad discursiva-textual oral, principalmente en relación con situaciones comunicativas formales y con géneros de textos orales institucionalizados como el examen oral, el debate, la exposición oral, la entrevista, entre otros.

Al lado de esta demanda social, que interpreté como una necesidad que no estaba siendo cubierta por la escolaridad obligatoria, mi desempeño como docente de nivel secundario implicó el acercamiento a los diseños curriculares nacionales y provinciales que regulan el trabajo docente. La institucionalización de la "lengua" oral como objeto de enseñanza del espacio curricular *Lengua y Literatura* se inició en Argentina con la Reforma educativa de 1993 en el marco de la Ley Federal de Cultura y Educación N° 24.195 y se ratificó en 2006 con la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

El conocimiento de las prescripciones oficiales y de las prácticas de enseñanza de nivel secundario y superior direccionó la hipótesis de la que partí: la escuela secundaria actual enfoca la enseñanza en la lengua escrita. En cambio, la enseñanza de la lengua oral ocupa un lugar marginal pese a que la formación de los estudiantes en su competencia lingüística y comunicativa -tanto oral como escrita- se formalizó hace casi treinta años.

Precisamente, lo que me propuse conocer fue si luego de la regulación de la enseñanza de la "lengua oral" (1993) y la "comprensión y producción oral" (2006), las prácticas escolares actuales desarrollan la capacidad discursivo-textual oral de los estudiantes.

Ahora bien, mi interés por conocer cómo se estaba llevando a cabo ese proyecto formativo derivó en la delimitación del problema de investigación a *la enseñanza de los géneros de textos orales institucionalizados en el nivel secundario*, a raíz de la inscripción de mi trabajo de tesis en los campos de las ciencias del lenguaje y la didáctica de la lengua materna desde el enfoque teórico-metodológico del interaccionismo socio-discursivo (en adelante, ISD).

Para esta perspectiva contemporánea de las ciencias humanas, la persona humana se configura en ese proceso general de apropiación de los géneros (Bronckart, 2004). Como consecuencia, la finalidad general de la enseñanza de la lengua materna es el desarrollo de la capacidad discursivo-textual -oral y escrita- de los estudiantes a partir de su frecuentación con distintos géneros de textos, cuyo conocimiento favorece el dominio de las distintas situaciones comunicativas con las que estos se asocian (Dolz y Schneuwly, 1997).

Desde este posicionamiento teórico-didáctico, circunscribí mi estudio a los géneros de textos orales *institucionalizados* (Bronckart, 2004) debido a que presentan formas estables con regularidades preestablecidas de antemano y, por lo tanto, su desarrollo no es espontáneo, sino que necesita mediación didáctica.

De hecho, son los géneros orales que se inscriben en lo que se ha categorizado como "oralidad calculada" (Blanche-Benveniste, 2005) y "oralidad secundaria urbana" (Mostacero, 2011); y que aparecieron como demanda de formación en mi trayectoria docente en los ámbitos formal y no formal.

De los tres niveles en los cuales se organiza el sistema educativo argentino, orienté mi investigación al *nivel secundario* por el carácter obligatorio que este reviste desde la Ley Nacional de Educación N 26.206 promulgada en 2006, circunstancia que enfatiza la responsabilidad del Estado en la formación de ciudadanos que tienen que poder comunicarse tanto de forma oral como escrita. Además, al ser el nivel que se articula directamente con los estudios superiores potencia una reflexión interciclos entre la educación formal obligatoria y no obligatoria.

Como lo expone Coseriu (1997) en el epígrafe que encabeza este apartado, en mi investigación no quise ignorar el interés de los hablantes "ingenuos" por formarse en la oralidad "calculada". Desde esa zona de interés me propuse conocer un aspecto del programa de enseñanza de la lengua materna actualmente vigente en Argentina: qué géneros de textos orales institucionalizados prescriptos como objetos de enseñanza en el nivel secundario efectivamente se enseñan, cómo y a partir de qué marcos de referencia.

Fue la línea del análisis del trabajo docente del ISD la que organizó la observación y comprensión de la relación de ajuste o desajuste entre el trabajo predefinido en los documentos oficiales para la enseñanza de la oralidad, concretamente de los géneros de textos orales institucionalizados, su interpretación por parte de los docentes-trabajadores y el trabajo real o efectivo que es el realizado en un determinado contexto socio-histórico.

DESARROLLO

La investigación organizada en capítulos: una síntesis posible

Estructuré la tesis en nueve capítulos¹ que replican, de modo bastante certero, el proceso de investigación que llevé a cabo en mi trabajo final de doctorado para conocer el estado actual de la enseñanza de la oralidad y los géneros de textos orales institucionalizados en el nivel secundario².

En los apartados que siguen sistematizo los puntos significativos de cada uno de los capítulos y los reúno temáticamente en función de los distintos momentos de la investigación.

1) Las nociones de *oralidad* y de *género* en los estudios del lenguaje

¹ Mi tesis tiene tres apéndices. El primero presenta un análisis detallado de algunos datos que expuse de forma resumida en los capítulos 7, 8 y 9. Por otro, el apéndice N° 2 registra la transcripción de las dieciséis entrevistas realizadas y el tercero de las dieciséis clases observadas.

² Mi directora de tesis fue la Dra. Dora Riestra (Universidad Nacional de Río Negro). La defensa oral se sustanció el 17 de mayo de 2022. El jurado estuvo integrado por la Dra. Norma Desinano (UNR), la Dra. Analía Gerbaudo (UNL) y la Dra. Bibiana Amado (UNC).

En el primer capítulo sistematicé la conceptualización de la noción de *oralidad* en el campo de los estudios del lenguaje desde la retórica antigua hasta los enfoques contemporáneos de las ciencias del lenguaje, así como algunos de los enfoques que, desde fuera de los estudios lingüísticos, complejizaron su conceptualización como modalidad de carácter homogéneo.

Pude concluir que, en la cultura occidental, desde la antigüedad clásica hasta los enfoques contemporáneos de los estudios lenguaje, la noción de *oralidad* no se presenta como tal, sino que se delimita mayormente a partir de la variante oral/escrito. Del discurso (oral) público e institucional que fue objeto de estudio en la retórica en la antigüedad clásica, en la Edad Media el interés se trasladó del mundo oral al mundo escrito debido a que la retórica se identifica con los problemas de composición y de estilo y con el arte de escribir.

A principios del siglo XX, autores fundacionales de los estudios del lenguaje como Saussure (1985, 2004) y Voloshinov (2009) expusieron la naturaleza hablada de los fenómenos que analizaron. En este sentido, los hechos del lenguaje orales constituyen el cimiento sobre el que se han configurado categorías lingüísticas fundamentales del pensamiento científico contemporáneo. Desde mediados del siglo XX, los principales enfoques de las ciencias del lenguaje definen la variante oral/escrito como un factor del contexto que incide en las elecciones lingüísticas y, por lo tanto, no se limita a un medio o soporte físico sino que funciona como un factor de restricción.

Fuera de las fronteras de los estudios lingüísticos, la noción de *oralidad* se conceptualiza en relación de hibridación o combinación con la escritura o escrituralidad, rehuendo a un enfoque opositivo y homogéneo que se asocia con la distinción medial-física oral/escrito, de la que se toma distancia debido a que se prefieren perspectivas más amplias que conciben la oralidad como proceso de producción discursiva, modo de verbalización o medio de comunicación con finalidades específicas (Olson, 1995; Oesterreicher, 1996).

En el segundo capítulo me centré en la noción de *género* en los estudios del lenguaje. De su definición tradicional, elaborada en el marco de la poética y la retórica, me interesó subrayar que permitió clasificar las prácticas discursivas orales y públicas de valor social o literario reconocido. En su conceptualización moderna, principalmente a partir de los aportes de los rusos Voloshinov (2009) y Bajtín (2008), esta noción se conceptualiza como *forma del enunciado* y se aplica progresivamente al conjunto de producciones verbales, orales y escritas, de la vida cotidiana e institucionalizadas.

Desde mediados del siglo XX, las distintas perspectivas teóricas de las ciencias del lenguaje, con diferente grado de centralidad, exponen su posición explícita respecto de la categoría moderna de *género*. La complejidad de su delimitación y la inestabilidad de su conceptualización como consecuencia de la proliferación de puntos de vista y criterios que se reúnen en dos grandes

orientaciones (una centrada en los textos y otra en los discursos) persiste en la cultura occidental sin respuestas acabadas.

De modo general, los distintos enfoques de los estudios del lenguaje coinciden en que la categoría de *género* pone de relieve la relación -de determinación jerárquica, correlación sistemática o condicionamiento recíproco, según la perspectiva- entre categorías lingüísticas, textuales y situacionales o socio-discursivas. De esta manera, la noción de *género* da cuenta de la diversidad de las formas que asumen discursos y textos como consecuencia de su vinculación, con diferente grado de determinismo, con los contextos situacional y socio-cultural.

Las clasificaciones de los géneros que se proponen no se basan en la variante oral/escrito sino en su carácter más o menos complejo (primarios y secundarios) o en su estatus pautado y estable o definido durante la interacción (instituidos y conversacionales, institucionalizados o de lenguaje ordinario). Estas categorías se aplican tanto a géneros orales como escritos. La oralidad *secundaria* (Ong, 2011), *secundaria urbana* (Mostacero, 2011) y *calculada* (Blanche-Benveniste, 2005) correspondería a géneros orales secundarios, instituidos o institucionalizados.

Investigaciones sobre la enseñanza de la oralidad y los géneros orales

En el tercer capítulo relevé trabajos sobre la enseñanza de la oralidad y los géneros de textos orales en el nivel secundario en tres contextos (europeo, latinoamericano y argentino, y en países de habla hispana, francesa y portuguesa).

En el contexto europeo, Schneuwly (1997) puso de relieve un desfase entre los proyectos educativos que incluyen el desarrollo de las capacidades orales de los alumnos y la realidad de la enseñanza en la Suiza de habla francesa. En España, los trabajos registran que, pese a que en el currículum educativo español está presentes los contenidos de lengua oral, no se han visto reflejados en las programaciones, los libros y el aula (Cros y Vilà, 1999; Camps, 2002; Pérez Fernández, 2009; Vilá, 2004).

En el contexto latinoamericano, las investigaciones de Chile (Casanova y Roldán, 2016), Colombia (Gutiérrez Ríos, 2011, 2012, 2013), Cuba (García Escobio, Barrera Jiménez y Pérez Barrera, 2016) y Brasil (Ávila dos Anjos Luna, 2017; Curado Pereira Mariano y Cunha Costa, 2020; Bueno, 2009) advierten la ausencia de una enseñanza sistemática, reflexiva y progresiva de la lengua oral en el nivel secundario.

En el contexto argentino, las investigaciones dan cuenta de que, pese a que la oralidad presenta un lugar predominante en los diseños curriculares argentinos, su enseñanza es "escurridiza" e "inestable" (Magadán, 2018), en contraposición con la hegemonía del discurso escrito, como consecuencia de los ensayos sin evaluación que se realizaron desde la reforma educativa de la década

Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. 2023, Año 19 1(18), 39-56. Enero a junio. Paula Cecilia Navarro. La oralidad y los géneros de textos orales institucionalizados en el nivel secundario argentino: enseñanza no formalizada pero posible.

del 90' (Barcia, 2007). Estos trabajos se han centrado en el análisis de documentos prescriptivos y manuales.

No se registran en el contexto argentino análisis de clases en vinculación con las concepciones docentes y los documentos curriculares, ni la delimitación del problema de investigación a la enseñanza de los géneros de textos orales institucionalizados.

Marco teórico-metodológico

En el capítulo cuatro presenté el marco teórico del ISD en el que me inscribí, por un lado, por su conceptualización del *lenguaje* como actividad humana articulada a un marco social y por el papel que la apropiación de los géneros de textos tiene en el desarrollo humano. Por otro, porque esta perspectiva incluye un posicionamiento acerca de la didáctica de la lengua cuya finalidad apunta al dominio de los géneros (Bronckart, 2004, 2007). A su vez, la línea del ISD ha desarrollado investigaciones sobre la realidad del trabajo docente, con la finalidad de indagar cómo determinado proyecto es puesto en práctica (Bronckart y *et al.*, 2004; Bronckart, 2007; Riestra, 2010). En ese marco, que conceptualiza el trabajo como un tipo de actividad humana que se organiza en tres dimensiones (trabajo prescripto, trabajo real y trabajo representado), se inscribe la investigación de Riestra (2004, 2008) sobre las consignas de tareas.

Los conceptos teóricos que adopté del ISD para estudiar los textos de los documentos prescriptivos, de las entrevistas y de las clases observadas se desprenden del modelo técnico de la arquitectura textual, a saber: *texto, género de texto, tipos discursivos, secuencias textuales, mecanismos de textualización, mecanismos de responsabilidad enunciativa*. Asimismo, para el análisis de los comportamientos verbales de los enseñantes en los textos de entrevistas y clases, recuperé de la línea del análisis del trabajo docente del ISD los conceptos de *actividad, acción, agente, actante, trabajo y tarea*. Por último, para identificar los objetos de enseñanza que circularon en las clases observadas utilicé la categoría *consigna de tarea* de Riestra (2004, 2008).

En el quinto capítulo articulé el marco epistemológico del ISD con los tipos de análisis propuestos. Presenté el diseño de investigación de Bronckart y el grupo *LAF³* (Bronckart *et al.*, 2004; Bronckart, 2007) que adopté para estudiar la enseñanza de los géneros de textos orales institucionalizados como problema de investigación.

Delimité además los tres conjuntos de datos con los que operé para examinar las tres dimensiones que componen el trabajo humano según las corrientes ergonómicas contemporáneas (Bronckart, 2007), a saber:

Siete documentos curriculares (cinco nacionales y dos provinciales, Santa Fe) (dimensión del trabajo prescripto);

³ Lenguaje Acción y Formación (Universidad de Ginebra).

Dieciséis entrevistas dirigidas de investigación con enseñantes en ejercicio que se desempeñan en nueve escuelas secundarias de Rosario (cinco públicas y cuatro privadas, cuatro de zona centro, tres de zona sur y dos de zona norte) (dimensión del trabajo representado) y dieciséis clases observadas de los enseñantes que previamente habían sido entrevistados⁴ (dimensión del trabajo real).

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)⁵. En el caso del trabajo efectivo o realizado, el método de recolección de datos fue la observación no participante (Woods, 1989).

En el análisis de textos (unidad de análisis general) y enunciados (unidad de análisis particular) orales (entrevistas, clases) y escritos (documentos curriculares) apliqué tres instrumentos metodológicos:

Métodos diseñados por el ISD: el análisis textual, con variantes en los niveles utilizados del modelo de la arquitectura textual (Bronckart, 2004, 2012), es la técnica de análisis que apliqué para examinar los tres conjuntos de datos. Métodos de análisis adoptados por el ISD para analizar documentos prescriptivos y los enunciados de los enseñantes en las entrevistas. En particular, el análisis de contenido (Bronckart, 2007; Krippendorff, 1990).

Métodos de análisis desarrollados en Argentina en el marco de las investigaciones que estudian las interacciones socio-discursivas de la enseñanza: la consigna de tarea (Riestra, 2004, 2008).

En la tabla I sistematizo los tres conjuntos de datos, los métodos de análisis y los aspectos analizados para examinar las relaciones de ajuste y desajuste entre las tres dimensiones de la tarea de enseñanza de la oralidad y los géneros de textos orales institucionalizados en el nivel secundario.

Dimensión del trabajo	Conjuntos de datos	Métodos de análisis	Aspectos a indagar
-----------------------	--------------------	---------------------	--------------------

⁴ Los dieciséis docentes entrevistados coinciden con las personas observadas, no con el objetivo de buscar correspondencias individuales sino de analizar las relaciones de ajuste y desajuste entre las distintas dimensiones del trabajo docente.

⁵ El cuestionario de la entrevista se organizó en tres ejes temáticos que agrupan trece preguntas con la finalidad de objetivar los pensamientos de los docentes acerca de su concepción de la enseñanza de la lengua materna; de la oralidad y los géneros orales y su enseñanza y de la programación didáctica de los contenidos de oralidad y géneros orales. La información de cada entrevista, cuya extensión osciló entre 20 y 30 minutos, se registró mecánicamente a través de una grabación en audio que fue desgrabada y transcrita para su análisis. Se realizó una transcripción ortográfica (Blanche-Benveniste, 2005) con especial cuidado en que la puntuación no alterara el sentido de lo dicho.

Trabajo prescripto	Extractos de siete documentos curriculares	Análisis textual (Bronckart, 2004, 2012). Análisis de contenido (Bronckart, 2007; Krippendorff, 1990).	Características textuales de los documentos. Finalidades globales de la enseñanza de la oralidad y los géneros orales. Contenidos curriculares de oralidad y géneros orales prescriptos. Significación y marcos de referencia para la enseñanza de la oralidad.
Trabajo representado	Enunciados de enseñantes de dieciséis entrevistas de investigación	Análisis textual (Bronckart, 2004, 2012). Análisis de contenido (Bronckart, 2007; Krippendorff, 1990).	Concepciones sobre la enseñanza de la lengua materna. Concepciones de la lengua oral y los los géneros de textos orales y su enseñanza. Concepciones de la programación didáctica de los contenidos de oralidad y géneros orales.
Trabajo realizado	Enunciados de enseñantes de dieciséis clases observadas	Análisis de las consignas (Riestra, 2004, 2008). Análisis textual (Bronckart, 2004, 2012).	Esquema del proyecto de clase. Tareas indicadas en las consignas de enseñanza, nociones teóricas y didácticas y marcos de referencia. Objetos de enseñanza que circularon en las clases. Características discursivas de las consignas. Grado de especificidad técnica en el abordaje de los contenidos. Papel de los docentes.

Tabla 1. Características metodológicas de la investigación.

Resultados significativos del análisis de documentos curriculares, entrevistas y clases

En el capítulo sexto examiné la dimensión que apunta a la anticipación, por medio del lenguaje, de la actividad de trabajo. Concretamente estudié las prescripciones curriculares formuladas en siete documentos oficiales -nacionales y provinciales- para la enseñanza de la oralidad y de los géneros de textos orales en el nivel secundario en dos contextos históricos: en la historia reciente cuando se puso en marcha el proyecto de enseñanza de la "Lengua oral" en 1993; y en la actualidad, luego de la promulgación de la Ley de Educación Nacional en 2006, en cuyo marco se ratificó la formación en "comprensión y producción oral".

El análisis textual (Bronckart, 2007) de las características globales y de la textualidad de los siete documentos oficiales visibilizó que estos asisten a los docentes en la realización del trabajo de enseñanza de la lengua materna desde un encuadre prefigurativo explícito que se expone en una estructura material compleja compuesta por textos de presentación/fundamentación y capítulos que definen la finalidad global de la enseñanza, los contenidos curriculares y su organización en los distintos años de la educación secundaria; aunque no se enuncian lingüísticamente como prescripción (Filliettaz, 2004).

Por su parte, el análisis de contenido (Krippendorff, 1990) permitió relevar que los documentos curriculares predefinen como finalidad global del eje de formación específico en lengua oral y comprensión y producción oral el perfeccionamiento del desempeño público de los estudiantes en instancias comunicativas institucionales y formales orientadas mayormente a la producción oral y, en menor medida, a la comprensión oral.

Los contenidos de oralidad se prescriben diversificados en géneros de textos, prototipos textuales y actividades sociales. De este modo, desde 1993 géneros de textos orales institucionalizados como la exposición oral, el debate y la entrevista son objetos de enseñanza jerarquizados de la formación en lengua materna, como muestro en la tabla II.

Documentos oficiales	Fuentes para la transformación curricular (1996)	CBC para la educación general básica (1995)	CBC para la educación polimodal (1997)	Núcleos de aprendizajes prioritarios (2011, 2012)	Diseño curricular para la educación secundaria (2014)	<i>Núcleos interdisciplinarios de contenidos</i> (2017a)
----------------------	--	---	--	---	---	--

	Debate	Debate	Debates públicos	Debate	Debate	Debate
Géneros de textos orales	Exposición oral	Exposición oral	Exposición oral	Exposición	Exposición	Exposición
	Entrevista	Entrevista	Entrevista	Entrevista	Entrevista	-
	Conversación	Conversación (coloquial y formal)	-	Conversación	Conversación formal	Conversación
	Conferencia	Conferencia	-	-	-	-
	-	Encuesta	Encuesta	-	-	-
	-	Encuesta	-	-	-	-
		Consignas	-	-	-	-

Tabla 2. Géneros orales como contenidos curriculares.

Con respecto a los marcos disciplinares de referencia para la tarea de enseñanza de la oralidad y los géneros orales, se adoptan distintas perspectivas teóricas de las Ciencias del lenguaje, aunque la explicitación de los enfoques teóricos-disciplinares no parece constituir un aspecto importante de la prescripción debido a que son mayormente supuestos. Del mismo modo, la enseñanza de la oralidad y de los géneros orales se indica sin explicitar, de manera autónoma y jerarquizada, las modalidades de desarrollo de esa tarea compleja que tienen que realizar los trabajadores docentes.

El séptimo capítulo sistematiza las concepciones de docentes acerca de su tarea de enseñanza de la oralidad y los géneros de textos orales en el nivel secundario, a partir del análisis de los textos de dieciséis entrevistas de investigación.

El análisis de contenido de los enunciados a cargo de los enseñantes determinó que la mayor parte de los docentes entrevistados no percibe la enseñanza de los contenidos del eje "En relación con la comprensión y producción oral" como un aspecto central de su trabajo (dos de dieciséis docentes mencionan contenidos específicos). Por el contrario, la importancia está depositada en los contenidos de lectura y producción escrita (ocho de dieciséis docentes).

Por su parte, la noción de *género* instrumenta las producciones verbales de la actividad literaria específicamente y entre los géneros no literarios que los

docentes ponen en palabras, los orales no cobran protagonismo (un género oral en veintidós ocurrencias).

Con relación a la enseñanza de los géneros orales, las verbalizaciones de los docentes permiten categorizar dos concepciones: estos se interpretan como objetos de enseñanza o como actividades que se realizan en el marco de la enseñanza de otros contenidos curriculares. La delimitación y el análisis de los segmentos de textos de las entrevistas en los que los docentes evocan su actuar formativo concreto en géneros orales estabiliza esta última condición.

Por otro lado, los géneros orales -concebidos como actividades o como objetos de enseñanza- no se perciben como contenidos de evaluación formal, sino que los docentes manifiestan calificar las producciones orales de los estudiantes de manera conceptual y mayormente a partir de aspectos actitudinales.

En relación con los marcos sociales de referencia para su enseñanza, el abordaje de la oralidad y los géneros orales se realiza desde un enfoque escasamente técnico-profesional.

Por último, el análisis textual puso de relieve que, según las concepciones de los enseñantes, la unidad de significación "texto oral" se diferencia del texto escrito por ser espontánea, de registro informal, sencilla, proclive a malentendidos. Esta conceptualización se puede poner en correlación con la interpretación de los géneros de textos orales como contenidos no estabilizados en su estatus de objetos de enseñanza.

El capítulo octavo examina en los textos de las dieciséis clases observadas las tareas de enseñanza de la oralidad y los géneros de textos orales institucionalizados efectivamente realizadas.

El análisis del esquema de las dieciséis clases (Bronckart, 2007) mostró que todos los docentes explicitan al comienzo el proyecto de enseñanza (finalidad, contenidos, actividades), que se mantiene sin desvíos significativos. Por su parte, el análisis de los enunciados de los enseñantes expuso que las consignas estrictas (Riestra, 2004, 2008) funcionan como eje estructurador del proyecto de clase y que sus reformulaciones precisan la tarea indicada al comienzo de la clase.

La reunión del esquema de cada clase y el análisis de las consignas estrictas me permitió relevar los objetos de enseñanza que circularon en las clases observadas:

11 clases de 16 indican en la consigna estricta contenidos que no son de oralidad (clases 2, 3, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16); 5 clases de 16 indican en la consigna estricta la enseñanza de contenidos de oralidad (clases 1, 5, 7, 8, 14). En 4 de esas clases se instruye además la enseñanza de otros contenidos (2 tareas por clase).

A su vez, del análisis de las consignas ampliadas (reformulaciones de las consignas estrictas) identifiqué que en 9 de las 16 clases observadas se indican

actividades de comprensión y producción oral (clases 2, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16).

De este modo, la observación del trabajo efectivamente realizado en dieciséis clases de nivel secundario delimita dos estados de situación de la enseñanza de la oralidad y los géneros de textos orales. Por un lado, se identifica en cinco de las clases observadas la enseñanza formalizada de la oralidad que es parte del proyecto de clase que se indica de modo explícito en la consigna estricta.

Por otro, en nueve de las dieciséis clases observadas se incluyen contenidos de oralidad en el contexto de reformulación de la consigna inicial en la que se define como objeto de enseñanza un contenido que no es de oralidad. En estas clases los contenidos de oralidad se presentan como contenidos no formalizados en la enseñanza de la lengua materna.

En la tabla 3 sistematizo la categorización del estado actual de la enseñanza de la oralidad y los géneros orales institucionalizados como enseñanza formalizada y no formalizada.

Nº de clase	Enseñanza formalizada de la oralidad (5 clases de 16)
1	Elementos paraverbales y no verbales de la comunicación oral en una representación teatral
5	Presentación oral del trabajo evaluativo sobre la historia del español
7	Exposición oral persuasiva de posibles representantes del curso ante el Certamen de Oratoria
8, 14	Argumentación en la modalidad oral para escribir un texto argumentativo (8) y elaborar una definición de argumentación (14)
Nº de clase	Enseñanza no formalizada de la oralidad (9 clases de 16)
6, 12, 13, 15	Explicación oral de conceptos y temas
10	Argumentación oral sobre una obra literaria (novela)
16	Renarración oral de obras literarias (novelas)
6	Planificación de un cuestionario de preguntas para realizar una entrevista
9 11	Comprensión oral para la toma apuntes de textos orales (exposición didáctica) Comprensión oral para la toma de apuntes de textos escritos oralizados (cuento fantástico)
2, 11, 16	Oralización de textos literarios y no literarios

Tabla 3. Contenidos de oralidad como objetos de enseñanza formalizados y no formalizados.

El análisis textual (Bronckart, 2007) de los enunciados de los enseñantes expuso que el estatus de los contenidos de oralidad y géneros orales como objetos de enseñanza formalizados o no formalizados es determinante de su abordaje didáctico. Así, en la enseñanza no formalizada de los contenidos de oralidad predomina un enfoque escasamente técnico que se apoya en el sentido común. Los docentes no contextualizan ni reformulan la tarea que indican, tampoco exponen enunciados teóricos sobre dichas tareas ni se posicionan como actores responsables que expresan motivos, intenciones o capacidades de esa porción de su actuar formativo.

Por el contrario, la enseñanza formalizada de la oralidad presenta un grado de especificidad más técnico y una programación didáctica más intencional, como muestro en la tabla IV.

Clase	Objeto de enseñanza formalizado	Objeto de enseñanza noformalizado	Grado de especialidad técnica (nociones y marcos de referencia)	Motivos, intenciones y capacidades para actuar	Tipos de razonamiento
6	Texto expositivo	Explicación oral	Sentido común Teoría gramatical Lingüística del texto	El enseñante no se posiciona como actor responsable de la tarea de enseñanza	Interactivo puro
7	Exposición oral persuasiva	-	Distintas perspectivas de las ciencias del lenguaje y la retórica	La enseñante verbaliza motivos, intenciones y capacidades de acción en la enseñanza de la oralidad	Interactivo dominante con segmentos teóricos

Tabla 4. Modos de enseñanza formalizada y no formalizada de la oralidad y los géneros orales.

De este modo, en 1 sola clase de las 5 cinco en las que los contenidos de oralidad son objetos de enseñanza formalizados se enseña un género de texto oral institucionalizado desde un abordaje técnico-profesional (clase 7).

CONCLUSIÓN

Conclusiones sobre la enseñanza de la oralidad y los géneros orales en el nivel secundario

Con el objetivo de comprender las características reales del trabajo de enseñanza de los géneros de textos orales institucionalizados en el nivel secundario, en el noveno y último capítulo analicé las relaciones que contemplé entre tareas realizadas, concepciones y prescripciones respecto de este aspecto de la enseñanza de la lengua materna que se desconoce y que, en mi trayectoria profesional, percibí como problemático.

Para ello integré el análisis de los datos: las tareas realizadas en las clases se pusieron en relación con las representaciones de los enseñantes sobre su trabajo. Por otro lado, el accionar efectivo de los docentes en las clases observadas se analizó a la luz de las prescripciones oficiales.

En la tabla 5 muestro las conclusiones que pude construir respecto del estudio de la enseñanza de la oralidad y los géneros orales en el nivel secundario. En ella se visualizan los ajustes y desajustes entre las tres dimensiones del trabajo docente.

Dimensiones de análisis	Trabajo prescripto	Trabajo representado	Trabajo real
Estatus de los contenidos de oralidad y géneros orales	Objetos de enseñanza	Se conciben como actividades y como objetos de enseñanza	Son objetos de enseñanza no formalizados y formalizados
Lugar de la oralidad y los géneros orales en la enseñanza de la lengua materna	Saberes significativos y Autónomos	Contenidos no percibidos como prioritarios	Objetos de enseñanza no formalizados y no prioritarios
Marcos de referencia para la enseñanza	Lingüística del texto, Análisis del discurso, Lingüística del texto, Lingüística sistémico-funcional, Pragmática, Sociolingüística	Sentido común	Sentido común en la enseñanza no formalizada y perspectivas de las ciencias del lenguaje en la enseñanza formalizada
Géneros de textos orales	Exposición oral, debate, entrevista, conversación	Exposición oral, debate, entrevista, conversación, reseña oral	Exposición oral persuasiva

Tabla 5. Relaciones de ajustes y desajustes entre las dimensiones del trabajo docente.

En síntesis, en las dieciséis clases observadas, la oralidad y los géneros de textos orales institucionalizados circulan como contenidos no formalizados en consignas escuetas que se presentan en el desarrollo de la clase, cuya consigna estricta configura un contenido de enseñanza que no es del eje específico de "comprensión y producción oral". Sin embargo, en la única clase en la que se enseña de manera formalizada un género de texto oral institucionalizado -la exposición oral persuasiva-, la enseñanza de la oralidad pública, formal e institucional se inscribe en los lineamientos curriculares vigentes a nivel nacional y provincial.

Desde esa singularidad a la que categoricé como clase "de referencia" (Gutiérrez Ríos, 2012), el estado actual de la enseñanza de los géneros de textos orales institucionalizados en el nivel secundario configura una enseñanza no formalizada pero posible.

REFERENCIAS

- Bajtín, M. (2008). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI, 245-290.
- Barcia, P. (2007). El rescate del discurso oral. En González de Tobia, A. M. (ed.). *Lenguaje, discurso y civilización. De Grecia a la modernidad*. Centro de Estudios de Lenguas Clásicas, 17-32.
- Barthes, R. (1982). *Investigaciones retóricas*. Tomo I. Ediciones Buenos Aires.
- Blanche-Benveniste, C. (2005). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Gedisa.
- Bronckart, J-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- _____ (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. BMiño y Dávila.
- _____ (2012). En las fronteras del interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. En Riestra, D., Tapia, S. M. y Goicoechea, M. V. (comp.). *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Ediciones GEISE, 39-59.
- Bronckart, J-P. Et all. (2004). *Agir et discours en situation de travail*. Cahier N° 103, Université de Genève.
- Bronckart, J-P. & 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.
- Bueno, L. (2009). Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. Instrumento: *R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora*, 11(19-18).

Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. 2023, Año 19 1(18), 39-56. Enero a junio. Paula Cecilia Navarro. La oralidad y los géneros de textos orales institucionalizados en el nivel secundario argentino: enseñanza no formalizada pero posible.

- Casanova, R. y Roldán, Y. (2016). Alcances sobre la didáctica de la expresión oral y escrita en el aula de enseñanza media. *Estudios Pedagógicos*, Número Especial 40 años, 41-55.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2004). *Diccionario de análisis del discurso*. Amorrortu.
- Cros, A. y Vilá, M. (1999). Los usos formales de la lengua oral y su enseñanza. *Revista Textos* (22).
- Dolz, J. y Schneuwly, D. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. En *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, (11), 77-98.
- Fillietaz, L. (2004). Quatre exemples de recherches empiriques. En Bronckart, J-P. *et al.* (2004). *Agir et discours en situation de travail*. Cahier (103), Université de Genève, 147-184.
- Gutiérrez Ríos, Y. (2011). La adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral en la primera infancia. *Revista Infancias Imágenes*, 9(2) 24-34.
- _____ (2012). Ausencia de una enseñanza reflexiva y sistemática de la oralidad. *Revista Iberoamericana de Educación*. 59(2012), 223-239.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- Magadán, C. (2018). Dichos y hechos: apuntes sobre la enseñanza de la oralidad. En Bein, R. *et al.* (coords.) *Homenaje a Elvira Arnoux: estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura*. Tomo III: Lectura y escritura. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Maingueneau, D. (2009). *Análisis de textos de comunicación*. Ediciones Nueva visión.
- Mostacero, R. (2004). Oralidad, escritura y escrituralidad. *Enunciación*, 16(2). 100-119.
- Oesterreicher, W. (1996). *Lo hablado en lo escrito. Reflexiones metodológicas y aproximación a una tipología*. Vervuert Iberoamericana.
- Olson, D. (1995). La cultura escrita como actividad metalingüística. En *Cultura escrita y oral*. Gedisa.
- Ong, W. J. (2011). *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la Palabra*. 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° 328, Universidad de Ginebra.
- _____ (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo-sociodiscursivo*. Miño y Dávila.
- _____ (2010). "El trabajo docente en la enseñanza de la lengua: Los textos y el análisis entre los géneros y los tipos de discurso. En Castel, V.M. y Cubo de Severino L., (eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Editorial FFyL, UNCuyO, 1129-1138.
- Saussure, F. (1985). *Curso de lingüística general*. Planeta Agostini.
- _____ (2004). *Escritos sobre lingüística general*. Gedisa.

Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. 2023, Año 19 1(18), 39-56. Enero a junio. Paula Cecilia Navarro. La oralidad y los géneros de textos orales institucionalizados en el nivel secundario argentino: enseñanza no formalizada pero posible.

ISSN 2362-3349

REVISTA DE LA ESCUELA
DE CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN

Schneuwly, B. (1994). La concepción vygotskiana del lenguaje escrito. En *Comunicación, lenguaje y educación*, 16, 49-59.

Vilà i Santasusana, M. (coord.), *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (25-36) Graó.

Voloshinov, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Ediciones Godot.

Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.