

La didáctica de la oralidad: experiencia, conocimiento y creatividad

The teaching of orality: experience, knowledge and creativity

Fernando Vásquez Rodríguez
Universidad de La Salle*

Recibido: 9 de septiembre de 2010
Revisado: 1 de diciembre de 2010
Aprobado: 18 de enero de 2011

Resumen

Este artículo desarrolla algunos elementos fundamentales para la didáctica de la oralidad. Para ello es importante perfilar dos conceptos. El primero de ellos es la *oralidad*, entendida como una de las formas básicas de expresión y comunicación humana; una mediación vigorosa para la interacción y la socialización; un dispositivo para legar tradiciones, valores y saberes. El segundo concepto es la *didáctica*, concebida como un saber práctico y no como una tarea instrumental; un campo de conocimiento en el que se combinan la experiencia, el sentido de la previsión y la reflexión continua sobre la acción; junto con una profunda tarea de traducción, adecuación y secuenciación de determinados saberes.

Palabras clave: Oralidad, didáctica, aprendizaje.

Abstract

This article develops some fundamental elements in the teaching of speech. This is important to outline two concepts. The first is the oral tradition, understood as one of the basic forms of human expression and communication, a vigorous mediation for interaction and socialization, a device to pass on traditions, values and knowledge. The second concept is the teaching, conceived as a practical knowledge

and not as an instrumental task, a field of knowledge which combines the experience, the sense of anticipation and reflection continues on the action, along with a deep job translation, adaptation and sequencing of certain knowledge.

Key Words: Orality, didactic, learning.

Pretendo en estas páginas desarrollar algunos elementos fundamentales para una didáctica de la

* Director de la Maestría en Docencia, Universidad de La Salle. Correo: fvasquez@lasalle.edu.co

oralidad. Pero antes me parece conveniente perfilar dos conceptos que van a estar como telón de fondo en mi exposición. Empecemos por la oralidad. La entiendo como una de las formas básicas de expresión y comunicación humana; una mediación vigorosa para la interacción y la socialización; un dispositivo de primer orden para legar tradiciones, valores y saberes; al mismo tiempo que una técnica para encapsular las variadas manifestaciones de la creatividad y la imaginación de los pueblos¹. El otro concepto es el de la didáctica. La concibo como un saber práctico. No como una tarea instrumental, sino como un campo de conocimiento en el que se combinan la experiencia, el sentido de la previsión, la reflexión continua sobre la acción y una profunda tarea de traducción, adecuación y secuenciación de determinados saberes. En este sentido, me sitúo en una perspectiva estratégica de la enseñanza regulada por las demandas del aprendizaje². Hechas estas declaraciones bien podemos entrar en materia. Voy a proceder por ideas fuerza:

1. *Una didáctica de la oralidad es más que llevar al aula las prácticas orales informales de la vida cotidiana.* Me refiero a que cuando el maestro decide enseñar algún aspecto, tema o género de la oralidad debe desconfiar de la presunta naturalidad de esta mediación comunicativa. Al igual que recomendaba Martha Graham a sus iniciados en la danza (1995), lo primero que debemos hacer los maestros es sospechar de esa oralidad que sale de nuestra boca sin que tengamos que hacer ningún esfuerzo. Luego, si decimos que vamos a hacer, por ejemplo, un conversatorio o a generar un debate en nuestra clase, no será algo que rinda beneficios de aprendizaje si se confía en la espontaneidad del estudiante o en

una cierta avalancha del hablar por hablar. Aquí el elemento fundamental está en la planeación, en el seguimiento y sobre todo en el objetivo que orienta nuestra acción. Me parecen interesantes las propuestas didácticas de un grupo de maestros de la Universidad Autónoma de Barcelona, coordinados por Juli Palou y Carmina Bosch (2005). Miremos un ejemplo (Cuadro 1) preparado para las llamadas exposiciones orales que la mayoría de las veces los maestros demandan sin ningún trabajo previo, como si para llevarlas a cabo bastara simplemente pararse al frente y hablar frente a un grupo:

Entre las cosas que podemos notar de manera rápida están, por supuesto, la progresión o secuenciación, la organización del material, y para ello se necesita conocer qué es una descripción, un esquema, un mapa conceptual; saber elaborar un guión; tener conciencia del auditorio y poder diferenciar el tipo de audiencia; disponer de unas ayudas para la memoria y otras para la puesta en escena... Lo que me importa es subrayar la distancia de estas prácticas orales de otras que se dan espontáneamente o que no tienen en sí mismas una voluntad didáctica.

2. *Una didáctica de la oralidad implica hacer explícitos previamente los criterios de evaluación o los indicadores de aprendizaje.* Por supuesto esta afirmación está muy relacionada con el punto anterior. Creo que la informalidad o la ausencia de criterios cuando se manda o se propone una actividad relacionada con la oralidad trae consigo dos consecuencias: de una parte, la confusión del estudiante o la subvaloración de la tarea; de otra, el permanente conflicto de los alumnos frente a la calificación de los docentes. Esos criterios deben ser conocidos y discutidos con los

1 He desarrollado con más amplitud estas ideas en varios ensayos: "Esa palabra, tan nuestra y tan lejana" (2000, pp. 159-163); "De viva voz o de puño y letra" (2005, pp. 101-104); "Amigos invisibles: abordajes al lenguaje radiofónico" (2002, pp. 169-175).

2 Para complementar estos planteamientos puede leerse "Diez puntos vitales de la didáctica" (Vásquez, 2007, pp. 53-57).

Cuadro 1 Planeación y seguimiento de una exposición oral, por ciclos.

	BÚSQUEDA SOBRE EL TEMA	SE ORGANIZA LA INFORMACIÓN	CÓMO SE EXPLICA	EL PÚBLICO	AYUDAS PARA LA MEMORIA	AYUDAS PARA LA ACTUACIÓN
Línea general	<ul style="list-style-type: none"> De la pregunta a la búsqueda documental. 	<ul style="list-style-type: none"> De la descripción a la explicación con formulación de hipótesis. 	<ul style="list-style-type: none"> Del enunciado de una idea al hallazgo de la manera para hacer el tema comprensible a los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> De los más cercanos a los desconocidos. Darse cuenta de la asimetría entre el que habla y el público. 	<ul style="list-style-type: none"> De los objetos-ayuda a los esquemas y palabras clave. 	<ul style="list-style-type: none"> De hablar para sí mismo a conseguir despertar el interés de los demás y llegar a compartir información.
Educación infantil	<ul style="list-style-type: none"> A partir de la observación directa e imágenes, con la ayuda de un adulto. Preguntas a los adultos. 	<ul style="list-style-type: none"> Nos hacemos preguntas: qué es, cómo es, para qué sirve. 	<ul style="list-style-type: none"> A partir de los objetos e imágenes que actúan como guión, preparamos la explicación. 	<ul style="list-style-type: none"> Los compañeros de clase. El padre o la madre si lo han preparado con ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> Objetos. Imágenes. Algún título. 	<ul style="list-style-type: none"> Hablamos de forma comprensible.
Primer ciclo	<ul style="list-style-type: none"> A partir de preguntas que nos han hecho, buscamos información en la biblioteca. Breves lecturas con ayuda. Preguntas a los adultos. 	<ul style="list-style-type: none"> Descripciones ordenadas. Esquemas sencillos. 	<ul style="list-style-type: none"> Elaborando una presentación y un guión; buscando ejemplos que ayuden a la comprensión. 	<ul style="list-style-type: none"> La propia clase. Un grupo de niños más pequeños. 	<ul style="list-style-type: none"> Objetos, imágenes, palabras y frases clave, preparadas con ayuda. 	<ul style="list-style-type: none"> Hablamos claro. Miramos al público, aunque sea fijando la mirada en alguien concreto.
Segundo ciclo	<ul style="list-style-type: none"> Búsqueda en la biblioteca, a partir de textos, imágenes y esquemas sencillos. Búsqueda en Internet. Preguntas a expertos. 	<ul style="list-style-type: none"> Definimos las ideas principales y describimos los detalles. Con ayuda, hacemos mapas conceptuales. 	<ul style="list-style-type: none"> Nos hacemos conscientes de las diferentes partes y de la necesidad de enlazarlas. Utilizamos ejemplos y comparaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> La propia clase. Los padres de los compañeros de clase. 	<ul style="list-style-type: none"> Esquemas, guión: <ul style="list-style-type: none"> – Presentación. – Inicio. – Desarrollo. – Final. 	<ul style="list-style-type: none"> La voz y el gesto nos han de servir para captar la atención. La mirada se ha de dirigir a todos y el ritmo, el tono y la entonación se han de adecuar al contexto.
Tercer ciclo	<ul style="list-style-type: none"> Búsqueda en las enciclopedias, en Internet... haciendo posible la comparación y el contraste de información. 	<ul style="list-style-type: none"> Organizamos las ideas a partir de un mapa conceptual. Ordenamos la información en apartados. 	<ul style="list-style-type: none"> Conociendo las diferentes partes de la exposición, preparamos el inicio, el enlace entre los apartados y el cierre. Reconoceremos las palabras clave y las utilizaremos. 	<ul style="list-style-type: none"> La propia clase. Adultos de dentro y de fuera de la escuela. Alumnos de otras escuelas. 	<ul style="list-style-type: none"> Guión con palabras clave que ayuden a recordar. Esquemas, mapas conceptuales. Textos-ayuda con datos y ampliaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> Para atraer la atención utilizaremos diferentes recursos: preguntas, exclamaciones, silencios, la mirada...

alumnos, no pueden estar guardados bajo la manga o salir de pronto al momento de un examen o una nota final. Pero para llegar a construir esos indicadores los maestros necesitamos colocarnos en la posición del que aprende, desechar los sobreentendidos y, muy especialmente, adecuar los saberes a la etapa, el momento y el contexto del aprendiz. Siguen pareciéndome de gran utilidad las diversas rejillas de valoración descriptiva, los cuestionarios y las listas de control sobre la oralidad propuestas por María Victoria Reyzábal en su clásico texto *La comunicación oral y su didáctica* (1999). Miremos la escala de valoración descriptiva para evaluar la actuación de un conferencista, que bien pueden ayudarnos a entender mejor lo que vengo diciendo (Cuadro 2):

Cuadro 2 Cuestionarios y listas de control sobre la oralidad (Reyzábal, 1999).

Elementos evaluables	Mucho	Bastante	Poco	Nada
1. El título ha resultado:				
• sugerente.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• motivador.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• preciso.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• apropiado.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. El discurso ha sido:				
• ágil.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• fluido.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• natural.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• espontáneo.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• preciso.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• elegante.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• expresivo.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• claro.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• ordenado.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• sugerente.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• artificial.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

• monótono	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• reiterativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. La gesticulación ha parecido:				
• mesurada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• natural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• rígida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• excesiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• pobre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. La articulación ha resultado:				
• discriminada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• nítida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• deficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• confusa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. El ritmo mantenido ha sido:				
• adecuado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• vivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• rápido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• lento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• desigual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. La entonación del discurso puede considerarse:				
• enfática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• natural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• matizada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• forzada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• monótona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. El volumen de la voz ha sido:				
• conveniente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• alto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• bajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. El contenido de la conferencia:				
• responde al título	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• ha pretendido la mayor objetividad posible	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• se ha desarrollado superficialmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• ha resultado bien fundamentado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• ha presentado una buena selección de la información existente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• ha secuenciado adecuadamente las ideas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• ha aportado datos nuevos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• ha ejemplificado esclarecedoramente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• se ha presentado con ilustraciones, con medios audiovisuales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• ha recogido ideas personales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• se ha completado con bibliografía apropiada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lo importante de esta propuesta –que cada maestro podrá adecuar, enriquecer o adaptar a las necesidades de su curso o a los alcances formativos de su clase– es que nos advierte del error que podemos cometer los educadores al evaluar en nuestros estudiantes aspectos implícitos o supuestos. Se hace necesario un esfuerzo de creación y discusión colectiva para delinear lo esperado al final de un recorrido

temático o una habilidad comunicativa.

3. *Una didáctica de la oralidad nos pone a los educadores en la tarea de diferenciar o distinguir los géneros orales.* En este caso, como en tantos otros, las distinciones van ayudando a comprender mejor ese amplio mundo de la oralidad. En este mismo sentido, Marina Cuervo y Jesús Diéguez (1993) diferencian entre hablas personales y hablas pluripersonales o entre unas modalidades en las que caben el soliloquio, la conferencia o la exposición y otras que incluyen el debate, el foro o la entrevista. Pero, más allá de un consenso sobre estas clasificaciones, lo que deseo poner en relieve es la necesidad de que los educadores nos tomemos un tiempo para estudiar las diferencias, los objetivos, la metodología, el rol de los actores en cada una de estas manifestaciones orales al momento de ponerlas a circular en el aula. Apenas como una manera de ilustrar lo expuesto, quisiera mostrar un primer intento de diferenciación entre cinco modalidades de oralidad, usadas con bastante similitud en nuestros escenarios educativos (Cuadro 3):

Si uno se toma un tiempo para analizar estas técnicas orales, que, entre otras cosas, varios autores incluyen dentro de las dinámicas de grupo y otros más bajo el acápite de metodologías de enseñanza, descubrirá que no es solo cuestión de nombre. Piénsese por un momento en las diferencias que hay entre un debate y un foro: en el primer caso, la preparación de este evento de oralidad demanda un ejercicio de argumentación finamente preparado; el que va a debatir debe llevar y defender en lo posible una postura, un conjunto de razones que lo obligan a tomar partido. No es una mera exposición, sino una genuina defensa, al estilo del clásico género forense o judicial. En el caso del foro, lo importante es presentar al auditorio una postura, recogida por lo general en una ponencia o disertación que dé cuenta de la manera como el

Cuadro 3 Modalidades de oralidad.

Técnica oral / Categoría	Panel	Simposio	Foro	Debate	Mesa redonda
Definición	Técnica que favorece el hecho de que un auditorio conozca diversas orientaciones, enfoques o aspectos de un mismo tema.	Reunión de un grupo de personas, que se proponen estudiar un tema determinado o exponer asuntos relativos a él.	Reunión para discutir asuntos de interés actual ante un auditorio que puede o no intervenir en la discusión.	Examinar detalladamente un tema presentando consideraciones favorables y contrarias.	Conjunto de personas que dirigen una asamblea o reunión en la que se negocian algunos asuntos.
Objetivo/ Finalidad	Presentación de un tema que un grupo reducido de especialistas mantiene ante un público más numeroso.	Encuentro de carácter científico o profesional.	Es una exposición en grupo sobre diversos aspectos de un tema determinado que nos brinda la oportunidad de discutir e intercambiar opiniones para llegar a un acuerdo.	El propósito básico del debate es analizar conjuntamente el tema objeto de debate, de modo que el intercambio de opiniones resulte enriquecedor.	Discusión que un grupo reducido de especialistas en igualdad de condiciones realiza ante un auditorio.
Actores	Grupo de personas especialistas en un tema específico.	Personas conocedoras del tema y con experiencia en esta técnica.	Intervienen de cuatro a seis personas; una hace de moderador.	Dirigida por un moderador, en la que participan dos o más personas.	Grupo de personas especialistas en un tema específico.
Desarrollo/ metodología	Una vez los especialistas exponen entre ellos el tema, el auditorio puede intervenir al final, a fin de hacer preguntas o consideraciones.	Se divide un grupo numeroso en diferentes subgrupos (con relatores) que trabajan subtemas de un tema general, que es el que da cohesión a la reunión y justifica el simposio.	El moderador debe explicar con precisión el asunto que se va a discutir y las normas previstas para la participación; puede estimular y ordenar la discusión, debe presentar síntesis que permitan formular finalmente las conclusiones.	Un debate consta de las siguientes partes: introducción, exposición inicial, discusión, conclusión y despedida.	El proceso es similar al del panel, pero más informal, con la participación del público al final.
Útiles necesarios (logística)	Auditorio, ayudas audiovisuales.	Auditorio, mesas y materiales de trabajo.	Auditorio, ayudas audiovisuales y papelería para preguntas.	Auditorio, ayudas audiovisuales y papelería para preguntas.	Auditorio y mesa de trabajo.

Disposición del espacio	Mesa central en un auditorio donde se encuentran los especialistas.	En subgrupos para adelantar exposiciones por grupos.	Espacio amplio o auditorio que permita un número grande de participantes.	Mesa central en un auditorio donde se encuentran los especialistas.	Mesa central en un auditorio donde se encuentran los especialistas.
Consejos útiles	Es recomendable escoger personas expertas, pero constructivas, y reunir las antes del evento,	Es necesario que alguno de los responsables realice una síntesis que muestre la coherencia de los distintos planteamientos.	Un foro se realiza sobre temas en los cuales hay un amplio conocimiento por parte de los miembros del grupo o auditorio.	Los participantes en un debate presentan sus argumentos con el propósito de convencer a la audiencia.	Similar al panel, con reunión previa de los especialistas.

ponente concibe, piensa o aborda una determinada temática. Se puede ser más libre en la presentación de los planteamientos, más agresivo en las conclusiones y, especialmente, más dado a realzar la postura personal. El debate es un escenario de oralidad agonista: obliga al enfrentamiento, a la confrontación; el foro es más bien un escenario de intercambio, de complementariedad de miradas.

Bien valdría la pena que los maestros nos tomáramos un tiempo al momento de elegir uno u otro género oral. Cuando todo se mete en el mismo saco, poco ayudamos a desarrollar en los estudiantes la conciencia de auditorio y a distinguir ciertos protocolos de habla que traen consigo cada una de estas modalidades orales.

4. *Si bien es cierto que la oralidad por sí misma es un medio de comunicación autónomo, no podemos perder de vista los elementos paralingüísticos que la acompañan.* Me refiero, por supuesto, a la intensidad o el volumen de la voz, a las variantes de entonación y a las pausas y los silencios que sazonan un mensaje. Creo que estos elementos didácticos no solo son claves para el docente en su acto educativo, sino que intervienen en ciertas prácticas como la recitación, el texto entonado y el texto interpretado³. He venido

trabajando con docentes de diversos niveles cuatro habilidades de lectura en voz alta que bien pueden enriquecer o darle vida a un mensaje. La primera: combinar los altos y los bajos para garantizar la atención; la segunda: acelerar y desacelerar en ciertos períodos para provocar la emoción; la tercera: hacer pausas con el fin de aguijonear la curiosidad, y la cuarta: darles a ciertos términos un énfasis especial buscando con ello movilizar el interés del oyente (*cfr.* Vásquez, 2008, pp. 15-41).

He descubierto que si descuidamos estos aspectos paralingüísticos, la oralidad pierde en el aula lo que de suyo ya le es propio; me refiero a su vitalidad, a su fuerza, a su cercanía con las emociones, lo pasional y el fluir particular de lo vivo. Y mirado desde el punto de vista de los aprendices, el aporte de la paralingüística tiene que ver con lo que hoy denominamos actos de habla y con cómo una inflexión o cambio en el modo de decir determinado mensaje puede producir un impacto o una reacción diferente a la esperada. No sé si recuerdan uno de los principios de la pragmática: al poner en uso las palabras, según la manera como las enunciemos, generamos adhesiones o rechazos, cambiamos actitudes, predisponemos o prevemos conductas o comportamientos de nuestros interlocutores. Y ni

3 Otros autores llaman a estas prácticas “oralización del discurso escrito”.

qué decir de los aspectos kinestésicos, como el gesto, la mirada o la postura, tanto más importantes cuanto que operan como resaltadores, amplificadores o selectores de un contenido oral. Aquí vale la pena recordar que la oralidad se emite desde y con un cuerpo. Un cuerpo que, por lo demás, está tiene marcas de crianza, de socialización e improntas de un tiempo determinado.

5. *Una didáctica de la oralidad, especialmente en lo relacionado con la cohesión y la coherencia del discurso, debe abogar por que nuestros docentes y estudiantes incorporen una variedad de conectores o bisagras discursivas que permitan superar el habla fragmentada, desvertebrada y sin ninguna lógica interna que le sirva de soporte.* He trabajado desde hace ya varios años en estos pegamentos lingüísticos y su invaluable ayuda en los procesos de composición escrita⁴, y me he dado cuenta de que en el discurso oral cumplen dos funciones de capital importancia para una comunicación eficaz: la cohesión y la coherencia.

Pensemos primero en el maestro. A veces nuestra charla o nuestra exposición en clase no tiene un hilo conductor o un amarre que le dé estructura a lo que decimos y que garantice –para aquellos que nos siguen en un aula– contar con unas pistas que permitan ir tras las huellas de tal recorrido. Pasamos de un momento expositivo a otro deductivo o de pronto llegamos a conclusiones sin haber construido puentes deductivos o inductivos en nuestras disertaciones. Por momentos es una oralidad de repentismos y anécdotas que descuida nuestra responsabilidad de hacer que los estudiantes aprendan determinado saber o tengan claridad sobre asuntos específicos. El habla de nuestra docencia no obedece a un juicioso trabajo de planeación y transposición didáctica, sino que se parece más a la conversación de todos los días. Damos por supuesto que charlar en clase es

lo mismo que preparar una conversación con fines didácticos.

Y con los estudiantes sucede lo mismo o quizá peor. Nos olvidamos de decirles o enseñarles un repertorio de conectores útiles para que sus charlas no sean conatos de comunicación, retahíla de muletillas, rosario de groserías. Poco nos esforzamos en que vean, en ejercicios sencillos, cómo un cambio de conector provoca un resultado distinto y cómo la intromisión de un conector inapropiado desvirtúa o falsifica la idea original que deseábamos comunicar. Aquí necesitamos, en serio, dedicar una buena parte de nuestras clases –y no me refiero solo a las de Español y Lenguaje– a mostrar esas tipologías de conectores lógicos; después, propiciar ambientes para que sean interiorizados y, hacia el final, ponerlos en acción en los diversos géneros orales que hemos previsto. Y hay que darles importancia en la evaluación. Mucha importancia.

6. *Una didáctica de la oralidad puede encontrar un buen repertorio de ayudas metodológicas en la tradición de la retórica clásica.* No sé en qué momento dejamos de leer la *Retórica* de Aristóteles, las *Instituciones oratorias* de Quintiliano o las lecciones de preceptiva literaria y descuidamos por completo el desarrollo de los saberes y técnicas relacionados con saber persuadir con palabras, el proceso de elaborar y decir un discurso. Recuerdo a mi profesor de bachillerato Jorge Zabaleta enseñándonos las partes de un discurso, el exordio, el desarrollo y el epílogo, y luchando para que aprendiéramos y degustáramos las figuras literarias que dan color a un discurso. Me veo, en ese colegio de barrio, compitiendo en un concurso de oratoria frente a un público de padres, maestros y compañeros de estudio. Pareciera que esa tradición se asoció con la política demagógica y fue dejada de lado. Sin embargo, en

4 Véase en mi libro Pregúntele al ensayista, especialmente el apartado “Los conectores lógicos. Dispositivos potentes para articular las ideas” (2007, pp. 91-95).

Cuadro 4 Tipos de discurso en Aristóteles.

Discurso	Finalidad	Tiempo	Objeto	Auditorio	Lugares comunes
Deliberativo	Persuadir o disuadir	Futuro	Lo útil o lo nocivo	Miembros de una asamblea	Posible/Imposible
Judicial	Acusar o defender	Pasado	Lo justo o lo injusto	Jueces	Real/No real
Epidíctico	Alabar o censurar	Presente	Lo bello o lo feo	Espectadores Público	Más/Menos

esos textos hay una riqueza que un maestro no puede dejar perder.

Si uno mira con detalle el libro clásico de Aristóteles podrá, además de descubrir el primer estudio sobre la variedad de públicos y su manera de persuadirlos, darse un banquete con la tónica, es decir, con ese repertorio de estrategias a partir de las cuales el orador puede valerse para conmover, cambiar la actitud de otro o aconsejar el destino de una comunidad. Recuerdo que en ese libro se mencionan tres tipos de discurso: el forense o judicial, el deliberativo y el epidíctico. Cada uno de ellos corresponde a un tiempo y a una finalidad. Valga el Cuadro 4 para presentar una síntesis de los planteamientos aristotélicos:

Pero no se trata de una nostalgia académica. Creo que la tradición de la retórica afinó tanto en sus medios como en sus fines esta oralidad vinculada al ágora, a la defensa de los propios derechos y a una calidad de saberse ciudadano. Hoy, cuando la neo-retórica de Perelman (Perelman y Olbrechts-Tyteca,

1989), por ejemplo, ha vuelto a traer a la escena estos planteamientos, pues bien vale la pena revisar con atención qué ejercicios eran los que se elegían, cuáles las prácticas de aula y de qué manera se iba preparando al futuro orador.

7. *Poner a circular la oralidad y sus modalidades en los espacios educativos no solo busca favorecer la interacción entre los estudiantes, sino, y esto sí que es definitivo en nuestros países latinoamericanos, educar en la convivencia, la inclusión y la construcción de democracia.* Sé que este punto es una tarea impostergable para un educador comprometido con su tarea de formador de futuras generaciones. Ya me he ocupado con algún detalle de este tema en una ponencia presentada a finales del año pasado en un evento convocado por la Secretaría de Educación de Bogotá⁵. Allí afirmaba que una didáctica de la oralidad debe “favorecer o prevenir a nuestros alumnos contra los dogmatismos, las verdades incuestionables, los saberes definitivos”; en suma, que las acciones de oralidad que provoquemos en la escuela deben ser mediaciones estratégicas para

5 “La oralidad, la lectura y la escritura como mediaciones para la convivencia”, ponencia leída en el Primer Concurso Distrital para colegios privados sobre “Proyectos institucionales de lectura, escritura y oralidad”, PILEO 2010, organizado por la Secretaría de Educación de Bogotá, Biblioteca Virgilio Barco, el 17 de noviembre de 2010 (Vásquez, 2011, pp. 161-175).

... mostrarles a nuestros alumnos la relatividad de nuestras creencias y, lo que me parece vertebral para una educación en la convivencia, a ayudarles a entender que cambiar de parecer o de postura –cuando hay razones de los demás que nos convencen– no es debilidad o falta de carácter, sino todo lo contrario: adquirir una madurez intelectual en la que abunden la flexibilidad y la tolerancia.

Y agregaba que generar estos espacios de oralidad tenía y tiene como propósito el “favorecer la participación y el aprendizaje colaborativo para que nuestros estudiantes aprendan a escuchar al otro, a disentir y hacer consensos”. Al propiciar el diálogo con los demás, al desarrollar esas habilidades sociales, tendremos la posibilidad de avivar en nuestros estudiantes actitudes de aceptación, admisión y acogida, en lugar de otras cabalmente lejanas a la convivencia: eliminación, descarte o separación.

Como puede verse, el aula es un buen teatro para que sean audibles las diversas oralidades, las diversas historias, los diversos relatos que dicen múltiples identidades. Y mucho más hoy, cuando un salón de clases es en realidad un espacio multicultural. Por supuesto que la palabra del maestro debe oírse, pero también las palabras de nuestros estudiantes. Y esto no solo nos invita a propiciar y crear ambientes para la escucha activa, sino a dimensionar las palabras que usamos, los “marcadores de interpelación, control o de turno de habla que empleamos”, los discursos que circulan o se legitiman en nuestras aulas.

Reiterémoslo: una didáctica de la oralidad tiene mucho que ver con la formación de ciudadanos capaces de reclamar sus derechos y mantener una actitud crítica frente a todo aquello que vulnere la convivencia pacífica y la dignidad de la persona humana. Luego, no es una actividad secundaria o de cortos alcances. Se trata, en últimas, de una tarea de reconocimiento de las diferencias y un esfuerzo de maestros y estudiantes para que sea la palabra y no la fuerza la que regule nuestro vivir con otros.

Bibliografía

- Cuervo, Marina y Jesús Diéguez (1993). *Mejorar la expresión oral*. Madrid: Narcea.
- Graham, Martha (1995). *La memoria ancestral*. Barcelona: Circe.
- Palou, Juli y Carmina Bosch (2005). *La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas*. Barcelona: Grao.
- Perelman, Ch. y L. Olbrechts-Tyteca (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Reyzábal, María Victoria (1999). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.
- Vásquez Rodríguez, Fernando (2000). “Esa palabra, tan nuestra y tan lejana”. En *Oficio de maestro* (pp. 159-163). Bogotá: Universidad Javeriana.
- Vásquez Rodríguez, Fernando (2002). “Amigos invisibles: abordajes al lenguaje radiofónico”. En *La cultura como texto. Lectura, semiótica y educación* (pp. 169-175). Bogotá: Universidad Javeriana.
- Vásquez Rodríguez, Fernando (2005). “De viva voz o de puño y letra”. En *Rostros y máscaras de la comunicación* (pp. 101-104). Bogotá: Kimpres.
- Vásquez Rodríguez, Fernando (2007a). “Diez puntos vitales de la didáctica”. En *Educación con maestría* (pp. 53-57). Bogotá: Unisalle.
- Vásquez Rodríguez, Fernando (2007b). “Los conectores lógicos. Dispositivos potentes para articular las ideas”. En *Pregúntele al ensayista* (pp. 91-95). Bogotá: Kimpres.

Vásquez Rodríguez, Fernando (2008). "El Quijote pasa al tablero. Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la literatura". En *La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura* (pp. 15-41). Bogotá: Kimpres.

Vásquez Rodríguez, Fernando (2011). "La oralidad, la lectura y la escritura como mediaciones para la convivencia". *Revista de la Universidad de la Salle*, 53, 161-175.