



Enunciación

ISSN: 0122-6339

ISSN: 2248-6798

revista.enunciacion@udistrital.edu.co

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Colombia

Rodríguez Casallas, María del Pilar
De la oralicidad a la lengua oral en los procesos de aprendizaje
Enunciación, vol. 27, núm. 1, 2022, Enero-Junio, pp. 31-44
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Colombia

DOI: <https://doi.org/10.14483/22486798.18711>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=722678364003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia



De la oralidad a la lengua oral en los procesos de aprendizaje

From Orality to Oral Language in Learning Processes

María del Pilar Rodríguez Casallas¹ 

Resumen

En Colombia, la enseñanza de la lengua oral no recibe la misma atención que la enseñanza de la lectura y la escritura. La literacidad se entiende como un conjunto de prácticas discursivas, como las diferentes maneras de usar la lengua y dar sentido tanto al habla como a la escritura. Sin embargo, esa inclusión tácita de la oralidad en la literacidad produjo una exclusión práctica; la invisibilizó del discurso y la práctica académica y obstaculizó la percepción real del problema. Este artículo propone una reflexión sobre la construcción teórica del concepto de la *oralidad* y el uso mismo del término, entendido como la toma y el uso consciente y deliberado de la palabra con fines cognitivos, interactivos, creativos, expresivos y transformadores. Para lograr dicha argumentación, se recurrió al enfoque de investigación hermenéutico a través de la relación triádica hermenéutica/lenguaje/educación, donde los sujetos implicados en el acto educativo, estudiantes y docentes (por solo mencionar dos), están cohesionados por el lenguaje que posibilita el aprendizaje. Esto permite reflexionar sobre la construcción del saber a partir del diálogo y la necesidad, entonces, de la oralidad, cuya base son el lenguaje y la hermenéutica. Se concluye que la incidencia que puede tener la escuela en convertir al alumno en una persona letrada académicamente o en un sujeto discursivo implica la asunción de roles, aspectos cognitivos, formas de hablar, escuchar, interactuar y transformar la sociedad, entendida esta como un todo.

Palabras clave: oralidad, lengua oral, lectura, metacognición, aprendizaje.

Abstract

In Colombia, the teaching of oral expression does not receive the same attention as the teaching of reading and writing. Literacy is understood as a set of discursive practices, as the different ways of using language and giving meaning to both speech and writing. However, the tacit inclusion of orality in literacy resulted in a practical exclusion; it made it invisible from discourse and academic practice, it and hindered the real perception of the problem. This article proposes a reflection about the theoretical construction of the concept of *orality* and the very use of the term, understood as assuming and consciously and deliberately using language for cognitive, interactive, creative, expressive, and transforming purposes. In order to achieve such argument, an interpretive hermeneutical research approach was employed by means the hermeneutic-language-education triadic relationship, where the subjects involved in educational actions, students and teachers (to mention only two), are cohesive by a mutual influence mediated by the language that conveys learning. This allows us to reflect on the construction of knowledge based on dialogue and the subsequent need for orality, whose foundations are language and hermeneutics. It is concluded that the impact that school can have in turning the student into an academically literate person or a discursive subject implies the assumption of roles, cognitive aspects, and ways of speaking, listening, interacting, and transforming society, which is understood as a whole.

Keywords: orality, oral language, reading, metacognition, learning.

1 Magíster en Educación de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: mdrodriguez@unal.edu.co

Introducción

La presente reflexión parte, por un lado, de la observación de la manera como varios grupos de estudiantes universitarios emplean la lengua escrita en sus procesos cognitivos, y, por otro, de la inquietud de que en Colombia la enseñanza de la lengua oral no recibe la misma atención frente a la enseñanza de la lectura y la escritura en los diferentes niveles educativos. Esta problemática obedece a varias causas, entre ellas, por ejemplo, que, desde algunas concepciones socioculturales, la lengua oral goza de muy poco prestigio, se le suele atribuir poca rigurosidad académica, por cuanto es asociada a saberes populares no avalados por la ciencia, a rituales religiosos o, en el mejor de los casos, a *tradiciones orales* que incluyen cuentos, leyendas, costumbres populares, y rituales; mientras que la escritura es asociada con el pensamiento racional y sistemático. La hegemonía de la escritura no ha terminado, por tanto, se debe cuestionar la importancia del lenguaje oral en la escolarización, su papel en la lucha contra el fracaso escolar, su lugar en la cotidianidad en el aula y en los diferentes contextos sociales de los que participa el sujeto, pues aún la escuela privilegia los procesos de enseñanza de la lectoescritura en detrimento de la lengua oral.

De acuerdo con [Rodríguez \(2005\)](#), existe una serie de creencias en algunos docentes en relación con la lengua oral como: es inherente al desarrollo humano, no requiere un proceso de enseñanza particular, si acaso, hacer un “uso correcto” de la misma; por otra parte, se sostiene que la lengua oral no tiene el mismo estatus cultural de la escritura. En ese sentido, no es aislado leer o escuchar a estudiosos del lenguaje haciendo apología en torno a la lectura y la escritura, mientras dejan a la lengua oral en un rango de primitivismo. Se dice que esta no trasciende el simple interactuar con otro, mientras se le atribuye a la lectoescritura el desarrollo del pensamiento de la humanidad. Por ejemplo, para [Fajardo \(2012\)](#), la lengua oral no requiere de un aprendizaje, sino que forma parte del

desarrollo social del ser humano y, por el contrario, la lectura y la escritura requieren, para su desarrollo, estrategias de aprendizaje. Para Fajardo, entonces, los procesos ligados a la lengua oral se dan de manera natural como parte del desarrollo psíquico del niño, en tanto la lectura y la escritura son producto del arduo trabajo llevado a cabo durante la escolarización.

Desde algunas teorías de la adquisición del lenguaje, probablemente esto sea válido, pero también es cierto que los niños se escolarizan más tempranamente debido a las dinámicas del mundo moderno, por tanto, el desarrollo del lenguaje que en otro momento se hacía en el contexto familiar ahora se lleva a cabo cada vez a más temprana edad en contextos donde prima la hegemonía del maestro. Al respecto Cuervo *et al.* (citadas por [Moya, 2012](#)) sostienen que

“cuando el niño ingresa a la escuela tiene un lenguaje propio para comunicarse, pero allí encuentra una nueva forma y es la que el aula y la institución le permiten, mediada por la determinación de normas dadas por el maestro (a) quien orienta qué, cuándo y cómo se habla. La lengua oral está dirigida a los contenidos de las áreas al cumplimiento de tareas. No se permite la espontaneidad natural del niño y la niña y, sin que el maestro lo quiera, se puede decir que el niño se va silenciando”. (p. 18)

Con esta base, y dado que esas dinámicas no cambian a lo largo de toda la formación, el estudiante avanza en un proceso educativo donde el desarrollo del lenguaje oral se ve claramente restringido. [Moya \(2012, p. 19\)](#) acota que, a los niños, “conversar les permite aprender a respetar los turnos, a pedir y dar la palabra, a escuchar atentamente, a aceptar o dar opiniones, a refutar argumentos, a re-crear el mundo” (p. 19). Podríamos agregar que la lengua oral interviene en el desarrollo cognitivo del niño, no solo en los primeros años que, obviamente, son determinantes en el desarrollo de su cognición, sino a lo largo de toda su vida.

La problemática, si bien hasta el momento la hemos presentado solamente en la primera infancia, se extiende a lo largo de todo el contexto escolar (Marcos y Garrán 2017; Núñez, 2011; Millar y Menzies, 2016), incluida la educación superior, tanto en el ámbito nacional como el internacional. En el caso colombiano, la mayoría de docentes no se ocupa de la enseñanza de la lengua oral; algunos, a lo sumo, se limitan a abrir espacios para exposiciones y, más eventualmente, proponen actividades como debates o mesas redondas, únicos espacios que tienen los estudiantes para desarrollar su lengua oral. Otros maestros restringen el uso de la palabra de los alumnos a la tradicional pregunta/respuesta (Álvarez y Parra, 2015; Ortega et al., 2016; Eiras et al., 2018; Casco, 2016). Esto no le permite al alumno un análisis más profundo, indagación, discusión con pares, argumentación, trabajo colaborativo, conversación en diferentes ámbitos sociales, o cualquier otro recurso donde el lenguaje oral sea un medio para el aprendizaje.

Así, se tiene por sentado, diferente a lo que proponen los modelos de enseñanza cognitivistas, constructivistas, sociocríticos, que es el docente quien debe exponer los contenidos curriculares ante la clase. Ese tipo de clase exclusivamente magistral, centrada en el docente, donde se busca presentar, actualizar o transmitir una información, deja al estudiante en una situación de pasividad frente a la construcción de su propio conocimiento.

Dicha metodología de enseñanza desconoce la importancia de la lengua oral en el aprendizaje; esta última, al igual que los procesos lectoescriturales, al ser una habilidad comunicativa, comporta procesos psíquicos y cognitivos; a través de la lengua oral, el niño empieza a interpretar su mundo, descubre la relación de su cuerpo con el entorno, se inscribe como sujeto psíquico. En igual sentido, la “labor epistémica del diálogo es esencial en el proceso de indagación, de construcción y de formación que constituye la educación. El trabajo en equipo, el diálogo [...] implica compartir las responsabilidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Núñez, 2000, p. 10).

Tesis y argumentos

De acuerdo con los estudios de la psicología cognitiva, escuchar, hablar, leer y escribir son las cuatro habilidades comunicativas que sirven como herramienta en los procesos de aprendizaje, si bien otras como la percepción, la memoria, el cálculo, etc., también son indispensables. Cabe mencionar que en el presente artículo proponemos reflexionar acerca de la importancia de la oralidad en contextos educativos y socioculturales. El concepto de *oralidad* hace referencia al desarrollo paulatino de una conciencia crítica de la palabra (propia y ajena), la palabra como constructora de subjetividad (yo-tú), la interacción dialógica en contextos diversos y con diferentes interlocutores, esto es, como práctica social; la palabra como conciencia lingüística, como objeto de acción sobre lo social; la palabra para la construcción de conocimiento, concepciones o conceptos, o sea, como herramienta cognitiva; la oralidad incluye el contexto académico, desde luego, pero lo trasciende porque lo asumimos desde su dimensión psicolingüística y sociocultural.

Sin embargo, antes de avanzar en el desarrollo teórico, quisiéramos hacer una digresión en la relación literacidad/oralidad. Cabe mencionar que la literacidad no es objeto del presente artículo, solo se menciona para dar contexto al concepto de *oralidad*, pues es de ella que se desprende, ya que la literacidad se ha conceptualizado como un conjunto de prácticas discursivas, esto es, como las diferentes maneras de usar la lengua y de dar sentido tanto al habla como a la escritura. No cabe duda de que, en un sentido amplio, sea así; es decir, que el concepto de literacidad contenga al de oralidad, del que, por demás o, por lo mismo, nunca se ha hablado. Lo importante a subrayar es que, como se menciona a lo largo del texto y como lo demuestran las diferentes investigaciones citadas, esa inclusión tácita de la oralidad en la literacidad no logró sacarla de la exclusión a la que fue confinada en la escuela.

Dicha inclusión tácita que se convirtió en exclusión práctica siguió reforzada por el predominio de la escritura frente a la lengua oral. Incluir la lengua oral de manera tácita pero no explícita la invisibilizó del discurso y, por tanto, de la práctica académica, con ello, también se invisibilizó el problema real. Precisamente por eso, con la presente disertación se busca generar ciertas tensiones que abran la discusión sobre la incidencia de la escuela en el proceso de formar al alumno solamente como una persona letrada académicamente o convertirlo también en un sujeto discursivo. Esto le implica a la escuela, por tanto, la asunción de roles, técnicas cognitivas, formas de hablar, escuchar, transformar e interactuar en la sociedad, entendida esta última como un todo.

En este sentido, y si bien el objetivo no es revivir la polémica y vieja discusión de escritura versus lengua oral, sí mencionaré algunos aspectos que resultan importantes por cuanto se ha generado una especie de *rivalidad*, de pros y contras, de jerarquización entre lengua oral y lengua escrita.

Jaimes (2005, p. 8) presenta un buen resumen sobre algunas posturas sobre la escritura. Entre otras cosas se dice, por ejemplo, que sin ella “la consciencia humana no puede alcanzar su potencial más pleno, no puede producir otras creaciones intensas y hermosas”, que “la lengua oral debe y está destinada a producir la escritura”, que su “conocimiento es absolutamente necesario para el desarrollo no solo de la ciencia, sino también de la historia, la filosofía, la interpretación explicativa de la literatura y de todo arte”, que “permite pensar el mundo de manera mucho más coherente, además de nombrarlo y comprenderlo”, que “dominar los sistemas de escritura significa la conquista del estatus de poder, que la incluye como medio de pensar la realidad”. En esto coincide Peña (2008), quien sostiene que la escritura en la educación es un arma intelectual importantísima que permite comunicar y evaluar el conocimiento aprendido.

En esa misma línea de comparar la escritura con la lengua oral, Havelokc (1996) menciona el cambio que introduce Platón en la cultura griega

cuando empieza a impartir sus enseñanzas, ya no en la tradicional poesía, sino a través de la prosa y se pregunta a propósito del cambio de la cultura oral de los griegos a la cultura escrita:

¿Si la mente humana representa una constante en la historia humana o si ha estado sujeta a cambios? o, dicho más sencillamente ¿pensaban los humanos de otros tiempos de manera diferente de como pensamos ahora y, pensamos ahora de manera diferente de como quizá pensemos en el futuro? (p. 51)

La reflexión de Havelokc continúa: sería cualitativamente diferente una literatura oral de una literatura escrita y, más aun, pregunta ¿de ello se desprendería una consciencia diferente, con unas reglas propias y distintas del pensar y del sentir atadas a una consciencia de lo oral o lo escrito?

Todo lo anterior conlleva a la pregunta “¿A qué se refiere concretamente la expresión *cultura escrita*?”. Al respecto Olson (1998) enuncia que hay varios factores asociados a la competencia escritural y argumenta que “la cultura escrita está orientada funcionalmente; uno puede ser competente en el uso de una escritura para algunos propósitos, pero no para otros” (p. 301). Así mismo, sostiene, citando a Stock (1984, p. 301), que “la cultura escrita es una condición social; al leer y escribir textos se participa de una ‘comunidad textual’, de un grupo de lectores que comparten un modo de leer e interpretar un corpus de textos.

Pese a lo anterior, estamos de acuerdo con Denny (1995) cuando sostiene que “los efectos de la cultura escrita sobre el pensamiento humano, si bien son importantes, a menudo se interpretan erróneamente o se exageran” (p. 95). Él argumenta que la creencia de cómo la escritura ha ayudado a la cultura occidental a tener un pensamiento más reflexivo, abstracto, complejo y lógico que, por ejemplo, el pensamiento de las sociedades ágrafas, es falsa y lo único que diferencia a las sociedades ágrafas del pensamiento occidental es la descontextualización de este último, es decir, se separa o se relega a un segundo plano información

importante para entender un texto (cualquier tipo de texto). Dice Denny que, de acuerdo con investigaciones psicológicas realizadas en culturas ágrafas sobre pensamiento racional o lógico, no se hallaron rasgos distintivos entre el pensamiento occidental y el de culturas no occidentales; es más, investigadores como Luria (1974) y Hutchins (1980) (citados por [Denny, 1995, p. 108](#)), “han ido comprobando gradualmente que el razonamiento lógico habitual es utilizado, pero de un modo altamente contextualizado difícil de reconocer para el observador occidental”.

Claramente existen diferencias entre la lengua oral y la escrita en términos sintácticos, semánticos, lexicales, estructurales, lingüísticos y extralingüísticos, discursivos y, por tanto, interpretativos, pero asociar la lengua oral a un pensamiento primario o a la tradición y la escritura al desarrollo intelectual o científico es tan reduccionista, como quienes sostienen que la escritura es la transcripción del lenguaje oral. No se escribe como se habla, los procesos cognitivos y metacognitivos cambian de una modalidad a otra, pero creemos que la discusión no debería darse en términos de diferencia, sino de complementariedad o correlación, de la consciencia, de la estructura, reflexión, expresión, inmediatez o perdurabilidad, elocuencia, intencionalidad, comunicabilidad que se dan mutuamente.

En ese orden de ideas, si bien la discusión es mucho más compleja, se puede concluir que la escritura es una mediación del lenguaje para lograr diferentes objetivos tanto como la lengua oral. Es más, la diferenciación realizada hasta el momento está más ligada a lo que varios autores pretendieron con sus investigaciones: establecer diferencias entre culturas orales y letradas, pero no respecto de una supuesta jerarquización cognitiva que no se ha podido demostrar. Esa supuesta jerarquización cognitiva resulta, a todas luces, inoficiosa, al menos desde una perspectiva educativa y social, pues, para pensar, para construir conocimiento, para construir significados, para generar realidades, es necesario el lenguaje.

Irónicamente, por cuenta de esa supuesta supremacía de la escritura, el estudiante queda fuera de cualquier interacción y condenado, por tanto, a un sistema instruccional efectista a través de las prácticas letradas hegemónicas. Así, la escuela como espacio fundamental, pero representada también en otros espacios como la biblioteca, el museo, los centros culturales, etc., delimita los usos y costumbres de la oralidad que no tienen cabida en estas pequeñas geografías donde se legitima el prestigio de la escritura. Con esta reflexión cerramos la digresión en torno a la escritura y retomamos, entonces, la importancia de la oralidad en términos, no solo teóricos sino de su aporte a la formación de los estudiantes.

De la lengua oral a la oralidad

El concepto de *oracy*, si bien no ha llegado a expandirse realmente en la educación en todos los países, por ejemplo, en Estados Unidos nunca llegó a acogerse ni a desarrollarse, sí ha empezado a extenderse un poco más; en Australia, en 1969 se fundó la Asociación Oracy Australia; en 2017, en Lisboa, se reunieron veintidós países en torno al programa Oracy in Global Classrooms, organizado por la Unión de Habla Inglesa ([Cambridge University, 2018](#)).

Valga decir que el término *oracy* hace referencia a la capacidad general de usar las habilidades de escucha y habla; mientras que el concepto de oralidad abarca, no solo incentivar la toma de la palabra y su uso consciente y deliberado con fines académicos, sino su uso desde una dimensión cognitiva, interactiva, creativa, expresiva y transformadora por parte de los estudiantes. Así mismo, debe entenderse como una práctica social que trasciende el contexto escolar.

Para aclarar el concepto, es necesario decir que ha habido, en el mejor de los casos, un descuido, por parte de la educación de incluir, dentro de la formación de los estudiantes de todos los niveles, la enseñanza de habilidades de escucha y habla. Cabe mencionar que, en la medida en que avanzan

los rangos etarios, la atención en oralidad a las diferentes poblaciones tiende a disminuir. Es decir, hay una mayor atención en la primera infancia y en la educación primaria, pero se descuida en la secundaria, mientras que en la educación universitaria es prácticamente inexistente, por el contrario, se ha volcado toda la atención en la enseñanza de las habilidades de lectura y escritura. Valga aclarar también que, incluso en la universidad, tampoco se hace énfasis en la enseñanza de la lectura, este será tema de otra investigación. Este fenómeno no es exclusivo de Colombia, ni siquiera de América Latina.

Es Andrew Wilkinson, un educador británico en la década de 1960, quien acuña el término *oracy*, y lo hace aduciendo que no hay un término que designe la capacidad de usar las habilidades orales de escuchar y hablar. Wilkinson (1965) sostiene que la lengua oral inglesa había sido vergonzosamente descuidada y eso obedeció, principalmente, a que la enseñanza del inglés en las escuelas, desde principios del siglo XX, dedicó su atención a la formación de los estudiantes en habilidades de lectoescritura. Dice Wilkinson (1965), citando palabras del Informe Norwood de 1943, en relación con el desempeño de las escuelas secundarias que

[...] los niños leen sin comprender de manera segura lo que leen, y con demasiada frecuencia no pueden comunicar lo que desean comunicar en oraciones claras y simples y en un tono expresivo y audible [...]. La evidencia es tal que no deja ninguna duda de que aquí nos enfrentamos a un grave fracaso de las escuelas secundarias. (1965, p. 2, traducción propia)

Este, entre otros informes mencionados en el artículo de Wilkinson (1965), si bien indica la problemática relacionada con la lectoescritura, que además es de vieja data, no la contextualiza, ni señala las causas, ni mucho menos propone soluciones. En el *Folleto N.º 26 del Ministerio de Educación, Idioma*, la referencia al entrenamiento formal del habla se limita a: “Se necesita algo más

sistemático que los debates y discusiones al azar [...]. Hablar y escuchar, por importante que sea, debe ser juzgado en cierta medida por su contribución a los estándares de composición escrita” (p. 4); sugerencia con la cual se deja claro cuáles serían, en adelante, los derroteros curriculares en el Reino Unido, en relación con las habilidades orales. Para Wilkinson (1965), “si se demostrara que los niños podrían aprender a escribir sin ellas, entonces gran parte de su valor se perdería” (p. 6). Para él hay un enorme abismo entre los niños que tienen el dominio de las palabras para poder hablar y discutir racionalmente, expresar ideas y sentimientos claramente, y los que no. “Simplemente no sabemos cuántas personas se sienten frustradas en sus vidas por la incapacidad de expresarse adecuadamente; o cuántos nunca se desarrollan intelectualmente porque carecen de las palabras con las que pensar y razonar” (p. 4).

Ya en 1959, el *Informe Crowther*, citado por Wilkinson, no le da relevancia al lenguaje hablado en particular, sino que se incluye como una característica de la alfabetización: “la capacidad de hablar y escribir con claridad”, a lo que Wilkinson (1965) replica que, si bien la educación en el lenguaje hablado está relacionada con la alfabetización, es demasiado importante para ser considerada como una subestación de esta (p. 5).

Wilkinson (1965) sostiene que es tan claro el descuido en la formación en la lengua oral de los estudiantes que no se acuñó un término que abarcara de manera simultánea las habilidades hablar y escuchar, solo se mencionaba “hablar y escribir”; por tanto, el hecho de que no se mencione explícitamente “hablar y escuchar”, ha significado que las personas tengan desconocimiento de su importancia.

Por eso propone el término *oracy* para dar cuenta de la capacidad general en las habilidades escuchar y hablar. Así, dice Wilkinson (1965) que “la aceptación del concepto *oracy* implica una reorientación de nuestra práctica educativa”. Agrega, además, que no se trata de abordar el tema *oracy* como uno más y que no se solucionará

con unos pocos “periodos de habla”, sino que es un estado del que toda la escuela se debe ocupar. Definir *oracy* como hablar y escuchar no soluciona nada; sobre lo que hay que reflexionar es “¿qué estándares de expresión esperamos de, por ejemplo, los niños de once o quince años o, para decirlo de otra manera, en qué situaciones esperamos que funcionen con éxito? ¿Con qué eficacia hacen escucha?” (p. 5). En relación con este aspecto de la escucha, sostiene que todos escuchamos por debajo de nuestro potencial, y esta es una habilidad que puede ser entrenada (p. 8).

En relación con el habla dice que lo más importante es el discurso recíproco y la expresión creativa, que el hablante cree, no solo su propia expresión sino también la expresión del oyente. Por eso, para [Wilkinson \(1965\)](#), desarrollar *oracy* es desarrollar la personalidad en un sentido más directo que por otros medios educativos.

Ahora bien, al trascender un poco el ámbito puramente escolar que menciona Wilkinson, desde la perspectiva de [Goody y Watt \(1963\)](#), existe un efecto directo entre la naturaleza de la comunicación oral tanto en el contenido como en la transmisión del repertorio cultural, ya que, por ejemplo, se presenta una relación directa entre el símbolo y los referentes. “No puede haber referencia a ‘definiciones de diccionario’, ni las palabras pueden acumular las capas sucesivas de significados validados históricamente que adquieren en una cultura alfabetizada” (p. 306). El significado de las palabras, por el contrario, está determinado por situaciones concretas, acompañadas de gestikulaciones y tonos de voz que, combinados, comportan denotaciones o connotaciones aceptadas dentro de la comunidad de habla. “Este proceso de ratificación semántica directa, opera de manera acumulativa y, como resultado, el individuo experimenta, de manera más inmediata, la totalidad de las relaciones simbólicas en una cultura exclusivamente oral y, por lo tanto, está más profundamente socializado” (p. 306). En la cultura oral se representan experiencias que se categorizan y cobran sentido en el contexto en el que están inmersas.

Aquí el lenguaje y el simbolismo son esenciales, por tanto, dice [Walter Ong \(2011\)](#)

En una cultura oral, donde la existencia de la palabra radica solo en el sonido, sin referencia alguna a cualquier texto visualmente perceptible y sin tener idea siquiera de que tal texto pueda existir, la fenomenología del sonido penetra profundamente en la experiencia que tienen los seres humanos de su existencia, como es procesada la palabra hablada, pues la manera como se experimenta la palabra es siempre trascendental en la vida psíquica. (p. 76)

El lenguaje hablado es la ligazón, sublima las significaciones que adquiere en la enunciación; crea un tipo de pensamiento que, al ser expresado, crea un yo y un otro, un interior y un exterior:

La psicología comienza por hacernos redescubrir con el “yo hablo” una operación, unas relaciones, unas dimensiones que no son las del pensamiento, en el sentido ordinario del término. “Yo pienso”, significa: hay un cierto lugar llamado “yo”, en el que, hacer y saber qué se hace no son diferentes, donde el ser se funde con su revelación a sí mismo. ([Ponty, 1971, p. 43](#))

Cuando el humano, el niño, se inscribe en el lenguaje, en el lenguaje materno, se crea, se constituye en sujeto, nace la consciencia de “yo”, de un “yo” diferente de un “otro”, de un “yo” interior delimitado por el exterior, es un interior inaccesible para el otro individuo. “El que diga ‘yo’ quiere decir algo distinto de lo que quiera significar otra persona, lo que para mí es ‘yo’, es solo ‘tú’ para ti” ([Ong, 2011, p. 76](#)). Así, al hablar se establece la unidad psíquica de subjetividad; es un “yo” que, al decirlo, constituye su “yo” al tiempo que construye al “otro”. Como diría [Benveniste \(1997\)](#), “la conciencia de sí no es posible más que si se experimenta por contraste” (p. 181).

Para [Ponty \(1971\)](#), cuando el sujeto habla, habla de sí mismo y se proyecta en el otro, su lenguaje lo transporta a la perspectiva del otro, “hay

en el lenguaje una acción doble, la que llevamos a cabo nosotros mismos y la que le hacemos realizar al *socius*¹, representándole dentro de nosotros mismos” (p. 45).

De ese modo, la palabra hablada, el escuchar y el hablar suponen la creación permanente de mi “yo” y de una alteridad, de otro que a su vez es también un “yo”. La palabra hablada, alterna los “yo” posibles y crea la comunicación; la comunicación conduce al diálogo y, con este último, creamos el conocimiento, de ahí, concluye Ponty que el fundamento de la subjetividad está en el ejercicio de la lengua.

Ahora bien, de acuerdo con Ponty (1971), “para que la palabra garantice la ‘comunicación’ es preciso que la habilite el lenguaje, del que ella no es sino actualización” (p. 46). Con esa actualización permanente a través del sistema de la expresión, el “yo” logra comprender las otras subjetividades que le resultaban ajenas, que no lograba comprender, las dudas empiezan, si no a despejarse, sí a representarse como preguntas concretas, y las certezas, si es que las hay, aparecen como tales.

La subjetividad inalienable de mi palabra me hace capaz de comprender esas subjetividades extinguidas de las que la historia objetiva no me proporcionaba más que las huellas, puesto que yo hablo y puedo aprender en el intercambio con los demás sujetos hablantes. (Ponty, 1971, p. 53)

La subjetividad permite descubrir otras subjetividades a través del habla; a partir del habla se actualizan las palabras expresadas por otras subjetividades diferentes a mi subjetividad, a mi “yo”, en otros momentos diferentes a mi actualidad. Así, el niño, con el lenguaje, en general, pero con la palabra, en particular, se crea como sujeto, se apropia de su entorno, se relaciona con los demás, crea ideas y conceptos, representa el mundo. En consecuencia, el lenguaje, a través del cual se construye y comparte sentido, se representa el mundo, se

interactúa y se construye subjetividad, determina la mediación del lenguaje en la construcción cognitiva, social y expresiva del humano, presentes, también, en la lengua oral y en la lengua escrita (Jaimes, 2005).

De ese modo, la expresión oral (escucha y habla) deja de ser simplemente una competencia para entenderse como una práctica o mejor, como prácticas sociales situadas que se dan en todos los ámbitos y siempre con intencionalidades y de modos diferentes, individuales y colectivos, siendo el contexto, entonces, el que vehiculiza los sentidos de las intenciones comunicativas, atadas, obviamente, a los diferentes actores, escenarios, circunstancias, concepciones, conjuntos de creencias o ideologías subyacentes de la interacción social.

Todo este constructo psíquico y social nos lleva a disertar sobre la creciente, pero insuficiente importancia que se le viene dando en la educación a la formación en las habilidades orales. Esta progresiva importancia obedece al impacto que la oralidad tiene en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, probado especialmente en niños, y al impacto que se le atribuye en la preparación de los estudiantes para la participación en el mundo no solamente académico, sino en los diferentes espacios sociales.

Como se ha mencionado, una vez que el niño se inscribe en el lenguaje su pensamiento se transforma, esto obedece a que el aprendizaje y la experiencia lingüística están vinculados al desarrollo cognitivo. Cuando el niño dialoga con adultos o niños mayores, desarrolla su confianza, su curiosidad, explora más, esto contribuye a que tenga un desarrollo del lenguaje más rápido y amplio.

En este sentido, la interacción dialógica del niño con su entorno le permite aprender cómo se utiliza el lenguaje para razonar sobre causas y consecuencias, cómo se expresan las emociones y cómo trabajar juntos para resolver problemas, cómo crear situaciones hipotéticas o generar reales, cómo interactuar con su entorno, entre otras cosas. Al escuchar, atender y contribuir a la conversación ambiental, los niños adoptan el lenguaje de sus

1 El *socius* es aquel a quien me dirijo a través de su función social.

mundos sociales y son influenciados por quienes los rodean. Las formas de hablar moldean las formas de pensar y las formas de pensar se expresan en formas de hablar. Por el contrario, un niño al que se le niega una experiencia lingüística enriquecedora tendrá unas habilidades orales poco desarrolladas, lo que puede repercutir en que sus procesos de aprendizaje se afecten seriamente (Jaimes, 2005). Esa fuerte relación existente entre la oralidad y los esquemas cognitivos señala algunas dimensiones de innegable valor formativo que la integran como un conjunto de habilidades y saberes.

El concepto, muy dicente, mencionado en Cambridge University Press (2018), es *interthink*, “interpensamiento”, o mejor, “co-construcción de pensamiento”, que se realiza en la interacción con los demás, la construcción de pensamiento que se realiza de manera colectiva a través del diálogo, de la palabra. A esto se debe agregar, de manera enfática, que, si bien el niño tiene la capacidad de aprender cualquier lengua, todavía tiene que aprenderla, debe aprender de qué manera se usa el lenguaje para que sea efectivo. No obstante, como ya hemos mencionado, la escuela no se hace cargo, no se responsabiliza de la enseñanza de las habilidades de escucha y habla, sino que asume que el niño ha aprendido y sigue aprendiendo estas habilidades en el contexto familiar o social en el que vive y que, por tanto, la escuela debe dedicar su tiempo y recursos en alfabetizarlo en lectoescritura.

Perspectiva metodológica

Las observaciones realizadas en un contexto académico universitario hicieron visible la manera como los estudiantes emplean la lengua oral en sus procesos cognitivos, lo cual generó una serie de cuestionamientos sobre este fenómeno. Con el fin de comprender dicho proceso desde una reflexión y análisis crítico, se recurrió a la hermenéutica para dar sentido a los aportes que se han realizado en este campo disciplinar y establecer el constructo de oralidad.

Teniendo en cuenta que la estructura general de la investigación hermenéutica se compone principalmente de tres momentos, a saber: i) el establecimiento de un conjunto de textos o cánones para interpretar; ii) la interpretación de dichos cánones, y iii) la generación de teorías o análisis sobre i) y ii), un primer momento en el desarrollo del presente estudio consistió en realizar una observación del fenómeno a partir de literatura relacionada con este, y un acercamiento con la realidad contextual de los estudiantes; de ese modo se realizó el proceso de intelección del fenómeno de la lengua oral; aquí nos situamos en la primera fase de la hermenéutica, esto es, la delimitación y establecimiento del fenómeno a analizar. Después de varios años de observación e intervención en aula en diferentes niveles educativos se dedujo lo multifactorial de las dificultades para el desarrollo de la lengua oral, lo que nos llevó a documentar los diferentes aspectos que la conforman: la construcción subjetiva e intersubjetiva (desde una tradición psicoanalítica, la cual no mencionamos explícitamente porque está en construcción); los aspectos psicolingüísticos, cognitivos y socioculturales, cuando a partir de ciertas dimensiones se establecen posiciones jerárquicas entre lengua oral y escritura, es decir, nos situamos en el contexto formado por la tradición y el lenguaje “cuyos principales efectos son el aprendizaje, el conocimiento propio y las transformaciones recíprocas de las tradiciones, los conocimientos, los individuos y las sociedades” (López, 2013, p. 15).

Al ubicarnos en el contexto educativo y al asumir una postura problematizadora del fenómeno lingüístico al interior de este, buscamos la comprensión, tanto del fenómeno lingüístico en sí mismo, como de su incidencia en la educación como tal y en toda su dimensión, ya no solo en el acto educativo, y entonces ahí nos hemos situados en el segundo elemento de la hermenéutica, es decir, la interpretación del fenómeno.

En este enfoque el investigador no es un espectador impasible ante los fenómenos que observa, por el contrario, está mediado por expectativas,

prejuicios e ideologías que permean su postura como investigador. El hermenauta, en el marco de la investigación científica, adquiere herramientas que lo acercan a encontrar el sentido más próximo del fenómeno observado, a fin de que sus posturas personales no incidan ni sesguen la comprensión de la realidad observada.

En efecto, el enfoque hermenéutico provee al investigador de una experiencia para interpretar los hechos, las acciones, los discursos, las semiosis de los sujetos que le rodean. En palabras de Carr y Kemmis (1988),

El propósito de la ciencia social, dentro del paradigma hermenéutico, es revelar el significado de las formas particulares de la vida social mediante la articulación sistemática de las estructuras de significado subjetivo que rigen las maneras de actuar de los individuos. (p. 189)

Esas estructuras de significado las empezamos a hallar en los diferentes aspectos que conforman el constructo de oralidad: la construcción subjetiva e intersubjetiva, los aspectos psicolingüísticos, cognitivos y socioculturales. Se entiende, en consecuencia, desde esa perspectiva, que la realidad es un constructo social ligado y determinado tanto por quien lo construye como por quien pretende conocerlo. Así, este método fue el empleado en la presente disertación, pues nuestra finalidad es entender la oralidad en el marco de una comprensión que contenga la perspectiva de los participantes como actores sociales y como constructores o incidentes del fenómeno, es decir, como co-constructores multifactoriales de la realidad; en el caso concreto del presente escrito, por una parte, en el contexto educativo que, como se sabe, es también multifactorial y, por otra, enmarcado en una modalidad del lenguaje, la lengua oral.

De esta relación triádica (hermenéutica/lenguaje/educación) cabe mencionar que, los sujetos implicados en el acto educativo, estudiantes y docentes, están cohesionados por una influencia mutua mediada por el lenguaje, el cual es indispensable en la

construcción de los aprendizajes. Valga decir que la concepción de la investigación de la cual se desprende este análisis se enmarca en la relación de los enfoques de enseñanza y los enfoques de aprendizaje, donde se reflexiona sobre la construcción del saber a partir del diálogo y la necesidad, entonces de la oralidad, cuya base son el lenguaje y la hermenéutica, con lo cual nos ubicamos en el tercer momento hermenéutico.

Para Gadamer (1993), el lenguaje es el medio a través del cual se lleva a cabo la experiencia hermenéutica de la comprensión del otro, eso constituye, a su vez, la interpretación (p. 193). Al deconstruir la relación triádica (hermenéutica/lenguaje/educación), los diferentes elementos del lenguaje y de la educación se manifiestan a partir de la experiencia hermenéutica, esto es, desde la acción histórica y contextual que articula los diferentes aspectos o esferas de la acción humana, reflejo del mundo. Como se mencionó anteriormente, el lenguaje es constitutivo de cada persona, pues contribuye a mediar en la formación y consolidación de su estructura psíquica y, con ello, su particular concepción o interpretación de la realidad.

Se entiende, entonces, cómo la lengua oral y, más exactamente, la dialogicidad, en un proceso circular de turnos de habla, han de propiciar, ya no solo el mutuo entendimiento sino la construcción de conocimiento, a partir de la interpretación del mundo, producto de la relación de los sujetos comunicantes con su contexto histórico, social y lingüístico.

Cabe resaltar que, siendo la educación el contexto en el que hay que proyectar el significado, nos queda el reto de reformular lo que conocemos, aceptamos y legitimamos, para incorporar o abrirle espacio a lo que, en materia de educación, está por comprender y construir.

Conclusiones

El lenguaje es el eje cohesionador entre el acto educativo y la construcción de conocimiento, pero también es el medio para la construcción y

consolidación de la estructura psíquica del individuo, de la subjetividad y de la intersubjetividad; en palabras de [Gadamer \(1993\)](#), el lenguaje es el medio a través del cual se lleva a cabo la experiencia hermenéutica de la comprensión del otro. Desde esa perspectiva, en este análisis tejimos una red triádica hermenéutica/lenguaje/educación y reflexionamos sobre la construcción del saber a partir del diálogo y, por tanto, sobre la necesidad de la oralidad, esta, entonces, entendida como una necesidad de rescatar la toma de la palabra, de una palabra creadora, disruptiva, política y transformadora, ya no solo de los estudiantes, sino de la escuela y del resto de la sociedad, es decir, la oralidad como práctica social.

En ello pudimos ver que la construcción de un “yo” y de un “tú” cuando hablamos, implica, necesariamente, el diálogo, el cual le permite, en su momento al niño, pero más adelante al joven y luego al adulto, cuestionar el entorno, evaluar causas y consecuencias, expresar y entender emociones, resolver problemas, crear, interactuar con su entorno, transformarlo. La subjetividad y la intersubjetividad son aspectos que conforman el constructo teórico de oralidad.

En consecuencia, marginar al niño de la experiencia lingüística, la ralentización de su desarrollo oral, ignorar la necesidad del aprendizaje dialogante, significa privar a niños, niñas y jóvenes de participar activamente de la construcción de su aprendizaje y del desarrollo de sus habilidades y saberes. Frente a esto, resulta pertinente considerar la co-construcción (*interthink* o interpensamiento) de saberes, de aprendizajes colectivos de la mano del encuentro dialógico permanente en el aula, esto es, a través de la oralidad.

Es de resaltar que la oralidad, si bien se puede tomar como apoyo para el desarrollo de las habilidades escriturales, no produce un efecto directo en ella, pues la escritura también requiere de una enseñanza directa y especializada a lo largo de toda la vida académica. La oralidad consiste en incentivar la toma de la palabra y su uso consciente y deliberado con fines cognitivos, interactivos,

creativos, expresivos y transformadores. En ese sentido, es más benéfico para el proceso de los estudiantes que la actividad discursiva se sitúe en el aula como un objeto de reflexión, donde se tome consciencia de su puesta en escena, de la manera como se ejecuta, de los diferentes resultados de los diversos ejercicios discursivos entre pares, con el docente y con otros miembros de la comunidad educativa y fuera de ella, es decir, lograr una consciencia de los propósitos de la interacción y de la oralidad como práctica social.

Por otra parte, la oralidad, al buscar que las competencias de escucha y habla se desarrollen como un saber más dentro de la formación de los estudiantes, “pero un saber, entendido como una organización de conceptos y de métodos, permite no solo la experiencia individual alrededor de un objeto de conocimiento, sino la interacción con otros”, es decir, como práctica social ([Jaimes, 2005, p. 20](#)).

Por ello, la interacción con los pares –confrontar los saberes o las dudas, reevaluar conocimiento, concepciones o conceptos previos a través del diálogo– toma gran relevancia y permite “desarrollar consciencia de la palabra como objeto de conocimiento y de acción sobre el mundo y la representación de la acción discursiva, de sí mismos y de los demás como sujetos del lenguaje” ([Jaimes, 2005, p. 20](#)).

Tomar la palabra, transformarla en escucha y habla, esto es, en diálogo, permite la construcción de la palabra misma y de la escucha atenta; (des)cubre el significado y el sentido; (des)cubre mi “yo” y tu “tú”; (des)cubre la identidad y la alteridad; (des)cubre la intención y la acción; la palabra anuncia y denuncia; confronta y me confronta en el aprender y en el hacer; así, la oralidad implica el derecho al silencio, pero solo después del derecho a la palabra. Nadie se forma en el silencio, se forma en la palabra, en la reflexión, en su propia transformación que es acción.

Así, la calidad de la experiencia lingüística temprana de los niños ayuda a predecir sus logros educativos futuros en todas las áreas del conocimiento.

Pero, al tiempo, el uso de la palabra por parte de los estudiantes, adolescentes y adultos propicia desarrollos psíquicos, cognitivos y metacognitivos, identitarios, sociales y culturales que son perfectibles a lo largo de la vida. Por tanto, es imperativo que gobiernos e instituciones educativas comprendan la importancia de la oralidad y asuman compromisos que se vean representados en tiempo, recursos y formación docente; se debe incluir la formación en escucha y habla, explícitamente en los currículos de manera transversal, esto es, en todas las asignaturas.

En ese orden de ideas, el desarrollo de la habilidad de la expresión oral y su cualificación en la escuela y en los diferentes espacios sociales (hogar, escuela, iglesia, el cine, el parque, espacios políticos, etc.) implican que no estamos hablando, lisa y llanamente, del desarrollo de una habilidad, sino de la oralidad, del desarrollo del sujeto discursivo a la luz de la práctica social. Cabe subrayar que la propuesta de dimensionar la importancia del enfoque de oralidad busca generar tensiones con el uso hegemónico de la escritura académica que no sale del aula y que le impide la entrada a la dialogicidad, tan necesaria no solo en la construcción del conocimiento, sino de la sociedad.

Dicho de otra forma, la escritura académica tiene unas implicaciones ideológicas, porque aprender a leer, a escribir y a dialogar comporta la transformación de modelos educativos políticos hegemónicos; la lectoescritura y la lengua oral no deben entenderse y enseñarse como actividades separadas, más útiles unas que otras y, por tanto, más privilegiadas en el currículo y en el contexto social unas y no otras, porque entonces cabe preguntarse cuál es la importancia real de estas actividades en la vida, ya no solo de las personas, sino de las comunidades o, en otras palabras, quién y para qué lo enseña, quién y para qué lo aprende. Formarse o no como un sujeto letrado y/o como sujeto dialógico tiene unas connotaciones lingüísticas, cognitivas, pero sobre todo ideológicas que se reflejan en la práctica social.

Reconocimientos

El presente artículo forma parte de la tesis de maestría titulada “Enfoques de aprendizaje, lectura y oralidad en procesos cognitivos en un contexto universitario”, presentada como opción de grado ante la Universidad Nacional de Colombia; en ella se buscaba dar cuenta de la manera como usan la lectura y la comunicación oral en sus procesos de aprendizaje dos grupos de estudiantes universitarios en relación con sus enfoques de aprendizaje. Participaron estudiantes de Enfermería y de Licenciatura en la Enseñanza de Lenguas, de una institución de Cundinamarca (Colombia). El concepto de oralidad se desarrolló con un enfoque cognitivo y sociocrítico.

Referencias

- Álvarez, Y. y Parra, A. (2015). *Fortalecimiento de la expresión oral en un contexto de interacción comunicativa* [Tesis de maestría]. Repositorio Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <http://repositorio.uptc.edu.co/jspui/handle/001/1513>
- Benveniste, E. (1997). *Problemas de lingüística general*. Siglo XXI Editores.
- Cambridge University Press. (2018). *The development of oracy skills in school-aged learners. Part of the Cambridge Papers in ELT series*. https://language-research.cambridge.org/images/CambridgePapersInELT_Oracy_2018_ONLINE.pdf
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca S. A.
- Casco, M. (2016). Hacia la construcción de alianzas para potenciar prácticas de lectura, escritura y oralidad en la universidad. *La Red LEO. Trayectorias Universitarias*, 2(3). <http://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>
- Denny, P. (1995). El pensamiento racional en la cultura oral y la descontextualización escrita. En D. Olson y N. Torrance, *Cultura escrita y oralidad* (pp. 95-126). Gedisa.

- Eiras, M., Galván, C., Moragas, F., Navarro, F., Obregón, C., Pisano, A., Romagnoli, A. y Rusell, A. (2018). *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*. (1.ª ed.). Universidad Nacional de Quilmes. https://www.researchgate.net/profile/Florencia-Moragas/publication/331257058_Capitulo_III_Investigar_fuentes/links/5c6ea2c7299bf1e3a5ba70c1/Capitulo-III-Investigar-fuentes.pdf
- Fajardo, L. (2012). La lectura: un proceso cognitivo indispensable para la formación de pensamiento. En Alcaldía Mayor de Bogotá (ed.), *Leer, escribir y hablar en el aula. Prácticas socioculturales para inferir y agregar sentido a las palabras* (pp. 10-15). https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/1030/libro_ileo_30_03_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gadamer, G. (1993). *Poema y diálogo*. Gedisa. <https://es.scribd.com/document/502649639/Hans-Georg-Gadamer-Poema-y-dialogo-Gedisa-2004>
- Goody, J. y Watt, I. (1963). The consequences of literacy. *Comparative studies in society and history. Cambridge University Press Stable*, 5(3), 304-345 <https://www.jstor.org/stable/177651>
- Havelock, E. (1996). *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre la oralidad y la escritura desde la Antigüedad hasta el presente*. Paidós.
- Hutchins, E. (1980). *Culture and inference a Trobriand case study*. Harvard University Press. <https://philpapers.org/rec/HUTCAI>.
- Jaimes, G. (2005). Competencias de la oralidad e inserción en la cultura escrita. *Enunciación*, 10(1), 5-21. <https://doi.org/10.14483/22486798.448>
- López, L. (2013). La hermenéutica y sus implicaciones en el proceso educativo. *Sophia*, 15, 85-101. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846100003>
- Marcos, S. y Garrán, M. (2017). La comunicación oral. Actividades para el desarrollo de la expresión oral. *Ogigia, Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, (21), 47-66. <https://doi.org/10.24197/ogigia.21.2017.47-66>
- Millard, W. y Menzies, L. (2016). *The state of speaking in our schools*. LKMco. <https://cfey.org/wp-content/uploads/2016/11/Oracy-Report-Final.pdf>
- Moya, C. (2012). Con voz propia: a propósito de la oralidad en la escuela. Leer, escribir y hablar en el aula. En Alcaldía Mayor de Bogotá (ed.), *Prácticas socioculturales para inferir y agregar sentido a las palabras. Experiencias exitosas en la incorporación de la lectura, escritura y oralidad en todos los ciclos y áreas del currículo. Proyecto incorporación de la lectura, escritura y oralidad* (pp. 16-21). https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/1030/libro_ileo_30_03_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Núñez, M. (2000). Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica. *Revista Lenguaje y Textos*, (16), 155-172. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8130/LYT_16_2000_art_12.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Núñez, M. (2011). *Espejos y ventanas: dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. Enunciación*, 16(1), 136-150. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/3594>
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura en la estructura del conocimiento*. Gedisa S. A.
- Ong, W. (2011). *Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Ortega, O., Rodríguez, J. y Montaña, M. (2016). Aspectos generales de un modelo de oralidad en la Universidad Icesi. *Revista CS*, 18, 183-210. <http://dx.doi.org/10.18046/recs.i18.2057>
- Peña, L. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Ministerio de Educación Nacional (MEN) y Comité Consultivo para la Definición de Estándares y Evaluación de Competencias Básicas en la Educación Superior. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf
- Ponty, M. (1971). *La prosa del mundo*. Taurus Ediciones S. A.
- Rodríguez, L. (2005). *Análisis de las creencias epistemológicas, concepciones y enfoques de aprendizaje de los futuros profesores* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. https://www.academia.edu/2351140/An%C3%A1lisis_de_las_creencias_epistemol%C3%B3gicas_concepciones_y_enfoques_de_aprendizaje_de_los_futuros_profesores

Stock, B. (1984). The implications of literacy. Written language and models of interpretation in the 11th and 12th centuries. Princeton, New Jersey, Princeton University Press. En *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 39(1). 160-162.
<https://doi.org/10.1017/S0395264900081245>

Wilkinson, A. (1965). The concept of oracy. *English in Education*, 2(A2), 3-5. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1754-8845.1965.tb01326.x>

