

PRÁCTICAS DE ORALIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA: PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES EN INSTANCIAS DE RESIDENCIA

ORAL PRACTICES IN UNIVERSITY TEACHER EDUCATION: STUDENT
PERCEPTIONS DURING TEACHING RESIDENCY EXPERIENCES

Marta Negrín

Universidad Nacional del Sur
mnegrin@criba.edu.ar

Resumen: Este trabajo presenta resultados preliminares de una investigación en curso, orientada a conocer las percepciones de docentes en formación sobre las prácticas de oralidad en las aulas universitarias. Para ello, se diseñó una encuesta destinada a identificar cuáles de estas prácticas, desarrolladas durante la formación de grado, son consideradas valiosas en vistas al futuro desempeño profesional. Más específicamente, se exploraron las concepciones de estudiantes de los Profesorados en Educación Primaria y en Letras de la Universidad Nacional del Sur que han transitado instancias de residencia docente y que, en virtud de ello, disponen de unos primeros saberes experienciales (Tardif, 2009), lo que les permite establecer una distancia crítica entre los saberes construidos en la academia y las demandas del trabajo en instituciones concretas. Los resultados evidencian un alto grado de conciencia sobre la importancia de la competencia oral, así como la identificación de las habilidades que resultan más desafiantes y una serie de demandas dirigidas a la institución formadora.

Palabras clave: Oralidad, Formación docente, Residencia docente, Competencia comunicativa.

Abstract: This article presents preliminary results of an ongoing research project aimed at exploring pre-service teachers' perceptions of oral practices in university classrooms. To this end, a survey was designed to identify which of these practices, developed during undergraduate training, are considered valuable for future professional performance. More specifically, the study examines the conceptions of students enrolled in Primary Education and Literature teacher training programs at the Universidad Nacional del Sur who have completed their teaching practicum. Through this experience, they have developed initial experiential knowledge (Tardif, 2009), which enables them to establish a critical distance between academic knowledge and the demands of teaching in real institutional contexts. The findings reveal a high level of awareness regarding the importance of oral competence, as well as the identification of the most challenging skills and a set of demands addressed to teacher education programs.

Keywords: Orality, Teacher education, Teaching practicum, Communicative competence

1. Introducción

Si reconocemos que una de las principales tareas de la universidad es colaborar en la formación de los estudiantes en la aprehensión y apropiación de la cultura disciplinar y de las prácticas profesionales futuras, y si tenemos en cuenta que el trabajo docente implica el dominio de habilidades orales y constituye una performance, que compromete la presencia del cuerpo y de la voz, resulta relevante preguntarse por el lugar y las funciones que se asigna a las prácticas de oralidad en las carreras de profesorado universitario que forman docentes para los distintos niveles del sistema educativo.

Este trabajo expone algunos resultados preliminares de un proyecto de investigación más amplio,¹ que intenta conocer las percepciones de estudiantes universitarios² de carreras de profesorado de nivel primario y secundario, para identificar qué prácticas de oralidad —desarrolladas durante su formación de grado— conciben como valiosas con vistas a su futuro desarro-

¹ Se trata del Proyecto de Grupos de Investigación “Prácticas de oralidad en las aulas universitarias: percepciones de docentes en formación”, evaluado y subsidiado por la Universidad Nacional del Sur.

² Adherimos a la perspectiva que propone la utilización de un lenguaje no sexista, que soslaya opciones léxicas que puedan interpretarse como sesgadas, discriminatorias o excluyentes. Sin embargo, para que la lectura del texto resulte más sencilla, se ha evitado utilizar conjuntamente el género femenino y masculino en aquellos términos que admiten ambas posibilidades. Así, cuando se habla de alumnos, estudiantes, docentes, se entiende que se refiere a los alumnos, a las alumnas, a los y las estudiantes, los y las docentes y aludir a los profesores no excluye la existencia de profesoras.

llo profesional. Más específicamente, se exploran las concepciones de estudiantes que ya han transitado la instancia de residencias docentes y que, en virtud de ello, cuentan con unos primeros saberes experienciales (Tardif, 2009) que les permiten establecer una distancia crítica entre los saberes construidos en la academia y las demandas del desempeño en instituciones concretas.

2. Marco teórico y planteo del problema

Independientemente de algunas variantes en las modalidades que asume la residencia —el momento en que se ubican en los trayectos formativos, la duración, el tipo de intervención que se demanda y los criterios de evaluación, entre otras— en todos los casos se trata de un dispositivo pedagógico de carácter pre-profesional, que prepara para el desempeño y se desarrolla en situaciones cuidadas, supervisadas, dispuestas para ese fin, las que, aunque aproximan a la realidad profesional, no lo son aún (Souto, 2011), y pretenden establecer puentes para que, tras la graduación, los estudiantes puedan insertarse en el mundo laboral haciendo uso efectivo de lo aprendido en la universidad (Mastache, 2018).

Cuando los futuros docentes se incorporan a una institución escolar para llevar adelante su residencia empiezan a participar en una práctica social que, como tal, tiene una historia que los precede, unos modos de ser llevada adelante que fueron configurándose a través del tiempo. Suele ser en el momento en que dictan sus primeras clases cuando experimentan las tensiones

entre la fuerza de la intencionalidad explícita de la propuesta por desarrollar y los avatares que se producen en la escena de la enseñanza³ (Negrin, 2011; Bombini y Labeur, 2013).

No es nuestro propósito examinar todas las dimensiones involucradas en este rito de pasaje, profusamente analizadas a partir de la obra inaugural de Gloria Edelstein y Adela Coria (1995)⁴, sino centrarnos en los desafíos vinculados a las situaciones de oralidad que enfrentan los residentes. Desde este encuadre, recuperamos algunas conceptualizaciones que contribuyen a configurar el entramado teórico que sostiene el estudio.

En primer lugar, la oralidad constituye una herramienta central del trabajo profesional de los enseñantes: no solo facilita la construcción del conocimiento, sino que también configura las relaciones sociales en el aula (Castellá Lidón, 2007). La tarea docente implica hablar y escuchar para explicar, orientar, regular, sostener la atención, gestionar la diversidad y construir vínculos pedagógicos (Perrenoud, 2004). Este “*agir professoral*” (Cicurel, 2013) compromete la presencia del cuerpo y de la voz. Afirma

³ Son numerosas las expresiones metafóricas acuñadas para dar cuenta de este desencuentro y de las tensiones y desafíos que se les presentan a quienes comienzan a enseñar: “nadar o hundirse en aguas turbulentas, aterrizar, chocar, llegar a un territorio en calidad de inmigrante o de extranjero” (Negrin, 2015, 11-12).

⁴ Nos referimos a *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia* (Buenos Aires: Kapelusz). Para una síntesis sobre las tensiones y discusiones que atraviesan *las prácticas* remitimos a la Presentación de Facundo Nieto del libro *Ensayar la enseñanza. Escritos sobre prácticas docentes en Lengua y Literatura*, coordinado por Nieto y Moyano (2020).

la investigadora francesa en el libro publicado recientemente en nuestro país:

la enseñanza no se trata solo de saberes. Las palabras son pronunciadas por una persona que se dirige a otras personas. Son llevadas por una voz, una intención y una persona física [...] A veces se compara el aula con el escenario de un teatro, y es fácil ver por qué: el dispositivo casi escénico del espacio del aula, un docente que parece estar en el lugar de un actor, que es observado y juzgado, un público que participa en la interacción, un tiempo asignado de antemano al encuentro (Cicurel, 2023, p. 21).

La voz y el cuerpo, desde la perspectiva de Gagnon y Dolz (2016), adquieren el estatuto de objetos didácticos, cuyo dominio puede ser enseñado y aprendido: el ritmo, la entonación, el volumen de la voz, la gestualidad, la mirada y la postura constituyen herramientas semióticas de importancia nodal en las interacciones de aula. Todo lo que decimos, pero también las pausas, los gestos y el silencio contienen información comunicativa (Montes y Navarro, 2019; Negrin, 2021). Poyatos (2003) alerta sobre esa triple realidad del lenguaje vivo, hablado, que existe solo como un continuo verbal-paralingüístico-kinésico formado por sonidos y silencios y por movimientos y posiciones estáticas, es decir, la triple estructura básica de comunicación.

En el caso de profesores de Prácticas del Lenguaje, la oralidad constituye, además, un objeto a ser enseñando, en consonancia con lo establecido por los documentos curriculares⁵: tanto para

⁵ En 2005, junto con la creación de la escuela secundaria de seis años, la Provincia de Buenos Aires elabora un nuevo Diseño Curricular para la educación secundaria, que asigna a la materia tradicionalmente denominada Lengua y Literatura el nombre de

la Educación Primaria como para la Educación Secundaria Básica los contenidos estructurantes del espacio curricular son las prácticas de lectura, escritura y oralidad, desplegadas en los diversos ámbitos de circulación: *Prácticas del Lenguaje en el ámbito de la literatura*; *Prácticas del Lenguaje en el ámbito del estudio* y *Prácticas del Lenguaje en el ámbito de la formación ciudadana*. Un aspecto soslayado en esa enseñanza suele ser, justamente, la dimensión performática de la oralidad (Negrin, 2025).

Como advierten Vich y Zavala

la oralidad no sólo es un texto; es un evento, una performance, y al estudiarla debemos hacer referencia a un determinado tipo de interacción social. La oralidad es una práctica, una experiencia que se realiza y un evento del que se participa (2004, p. 4).

Teniendo en cuenta la potencialidad de la residencia, nos propusimos conocer la percepción que tienen los docentes en formación acerca de sus competencias comunicativas orales y, desde su propia mirada, determinar tanto los niveles de logro alcanzados como el grado de importancia que tales competencias deberían tener en su formación, así como identificar algunos factores que, de acuerdo con estas percepciones, contribuirían a mejorar su desempeño profesional.

Prácticas del Lenguaje, definidas como las diferentes formas de relación social que se llevan a cabo por medio, en interacción y a partir del lenguaje. “Lo que se enseñará es, pues, el dominio práctico del lenguaje en el marco de las situaciones sociales reales (P.L., 2008, p. 356). Con recurso a algunos fragmentos de trabajos de Bajtín y Halliday, y en un expreso rechazo a la noción de “sistema de la lengua” saussureana hegemónica en el modelo estructuralista, ya no se trata de enseñar “lengua”, porque eso implicaría “sistema”, sino que se enseñan “usos sociales reales” (Cuesta, 2011).

Nos interesaba someter a indagación las siguientes hipótesis teóricas:

- a) en las carreras de grado de formación docente, la competencia comunicativa oral no ocupa un lugar central ni es objeto de un abordaje sistemático;
- b) la percepción del alumnado acerca de su competencia comunicativa oral se reconfigura a partir de las situaciones de prácticas y residencias.

Focalizar en la percepción de los estudiantes reivindica el protagonismo de los sujetos que aprenden, sus experiencias y miradas sobre las propias trayectorias formativas, así como su capacidad de intervención y participación. En este marco, los resultados pueden contribuir a la producción de conocimiento que abone el análisis y la toma de decisiones en torno a los procesos de formación docente en general y a la elaboración de propuestas didácticas en particular, considerando la responsabilidad de la universidad en la formación de quienes ejercerán en los distintos niveles educativos.

3. Metodología

3.1. Contexto y muestra

La investigación se realizó en las carreras de Profesorado en Letras (PL) y Profesorado en Educación Primaria (PEP) de la Universidad Nacional del Sur, durante los años 2024 y 2025.

Para la muestra se seleccionó a estudiantes del último año, que hubiesen transitado y aprobado la instancia de residencia docente, consistente en un período de entre cuatro y seis semanas de desempeño frente a estudiantes en escuelas asociadas.

El plan del Profesorado en Educación Primaria tiene cuatro años de duración, en tanto que el del Profesorado en Letras es de cinco. En el primero están previstas distintas instancias de observación y participación en terreno, graduadas progresivamente de primero a cuarto año, en tanto el campo de la práctica se considera el eje vertebrador. Los estudiantes comienzan con observaciones y acercamientos institucionales, avanzan hacia ayudantías y prácticas intensivas para culminar con una residencia docente final, que incluye entre tres y cuatro semanas de clases frente a grupos en cada cuatrimestre. El plan del Profesorado en Letras, en cambio, comparte un 80 % de asignaturas con la Licenciatura y no contempla ningún espacio de prácticas más allá de la residencia docente, que se desarrolla en el último año de la carrera. Con excepción de algunas observaciones aisladas en escuelas de nivel medio y de una práctica reducida al mínimo en instituciones de nivel superior, no están previstas, en años anteriores de la carrera, otras instancias formativas que impliquen “poner el cuerpo” en una situación de clase o lo más similar posible a una clase.

La encuesta fue voluntaria y anónima. Se consiguió, así, la participación de 11 estudiantes del Profesorado en Letras, 9 mujeres y 2 varones (75 % del total), y 15 del Profesorado en Educación Primaria, 1 varón y 14 mujeres (83 % del total). En con-

secuencia, esta investigación puede considerarse como una primera aproximación de naturaleza exploratoria al objeto de estudio.

3.2. Instrumento de investigación

El instrumento utilizado en la investigación fue un cuestionario dividido en cuatro secciones: en la primera se recopilaban datos de tipo sociodemográfico que configuran las variables independientes: edad, género, estudios previos, ocupaciones que implican hablar frente a un público; en la segunda figuraban los ítems correspondientes a cada dimensión sometida a autoexploración: competencia como emisor, competencia como receptor, como estudiante universitario, como docente en el aula y como docente en otras situaciones de la vida escolar durante el período de residencia. En la tercera se encontraban los ítems relacionados con la valoración de la formación recibida en la carrera de grado respecto de la competencia comunicativa oral.

Se utilizaron preguntas cerradas de escala tipo Likert, con una gradación de respuesta de 1 a 5 y preguntas con opciones múltiples. Finalmente, el cuestionario se complementó con tres preguntas abiertas, destinadas a conocer percepciones sobre aspectos poco explorados durante la formación y aquellos susceptibles de mejoras. Las respuestas permitieron la expresión en la “lengua de oficio”, abundante en intersticios, que habilita poner en palabras la materialidad de la docencia y la propia presencia corporal en la tarea (Negrin, 2023). Para su diseño, se tomó

como referencia el cuestionario de Campos Bandrés, Colón Castillo y Sampériz Hernández (2021), validado por expertos y modificado para adaptarlo a los objetivos de esta investigación.

4. Resultados y discusión

4.1. Percepciones sobre la competencia oral

En relación con esta dimensión, el análisis exploratorio arroja una autovaloración inferior de sus habilidades como emisores si se las compara con las de recepción, sobre todo en situaciones de la vida académica. En efecto, los estudiantes encuestados puntúan entre 3 y 4 sus habilidades para concentrarse durante la escucha a efectos de cerciorarse de haber comprendido al hablante antes de emitir un juicio u opinión; ponerse en lugar de la persona que habla para comprender mejor sus explicaciones y argumentos y detectar el hilo conductor de lo que se dice; en tanto que valoran entre 2 y 3 sus capacidades para expresarse oralmente con propiedad y corrección, utilizando las palabras adecuadas para cada situación comunicativa y la seguridad para iniciar una situación de comunicación oral.

Esta ponderación no resulta sorprendente si se considera una escena que nos resulta familiar: toda persona que tenga posibilidad de observar una clase universitaria, más allá de las particularidades propias de la disciplina que se enseñe, advertirá una organización espacial que se repite: una serie de bancos individuales alineados uno detrás de otro y, en frente, a menudo sobre

una tarima, el escritorio del docente. En general, el mobiliario ocupa toda la superficie del aula, lo que impide, o al menos obstaculiza, la posibilidad de otro tipo de agrupamiento o de actividades que impliquen alterar el orden establecido. Esta disposición, consecuente con los formatos pedagógicos más habituales centrados en la figura del profesor, determina no solo los emplazamientos de los cuerpos, sino también los modos de distribución y circulación de la palabra: las situaciones de interacción en las clases universitarias distan mucho de ser equilibradas, y adoptan, más bien, las formas de un monólogo (Rusell, 2018), situación que desarrolla la capacidad de escucha en detrimento del habla.

4.2. Percepciones sobre el desempeño oral en situaciones de residencias docentes

En cuanto a las percepciones sobre su desempeño durante esta experiencia del trayecto formativo, los estudiantes del PEP ponen en evidencia una autovaloración superior respecto de la que manifiestan los estudiantes del PL, en particular en los siguientes aspectos: la articulación vocal clara y correcta, la velocidad moderada y con un tono de voz apropiado; la organización de sus exposiciones, con uso de ejemplos adecuados al contenido a ser enseñado y al nivel de comprensión del grupo; la habilidad para captar y mantener la atención y promover la participación, además de las competencias para interactuar con los alumnos y con las familias en instancias de tutorías.

Los datos contrastan con la valoración de la población encuestada sobre la preparación recibida en los estudios universitarios: las actitudes son más críticas entre estudiantes del PEP, quienes, en su mayoría, consideran insuficiente la formación en competencia oral que les ha brindado la carrera. Esto llevaría a suponer que el buen nivel de desempeño puesto en juego durante las residencias es atribuido a ciertas habilidades adquiridas por fuera de la formación, o bien desarrolladas de manera espontánea como respuesta a las exigencias propias de la práctica docente. En efecto, a la gradación y progresión de experiencias en terreno mencionadas más arriba, se suma que buena parte de la muestra, mientras cursa la carrera, realiza tareas de animación de fiestas infantiles y/o cuidado de niños, de acuerdo con datos consignados en la primera parte del cuestionario.

Por otra parte, y debido a la demanda de profesores de educación primaria, es habitual que quienes transitan el tercer año de la carrera ya ocupen cargos en escuelas primarias de la ciudad, tanto públicas como privadas. Se evidencia, entonces, una relación de proporcionalidad entre un elevado nivel de autovaloración y una postura crítica respecto de la formación recibida.

4.3. Valoración de la formación recibida en la carrera de grado respecto de la competencia comunicativa oral

En respuesta a la pregunta acerca de qué espacios del trayecto formativo les han resultado más útiles con vistas al desarrollo de habilidades para hablar y escuchar como parte del ejercicio profesional, ambos grupos coinciden en el alto valor que posee la

residencia docente como instancia de formación. Si bien se trata de una situación con cierto grado de artificiosidad, no por ello deja de entrañar las mismas exigencias que la labor profesional. En efecto, el residente no solo debe “poner el cuerpo” frente a un grupo clase, sino que le corresponde hacerse cargo de un sinnúmero de tareas que implican hablar y escuchar: explicar los contenidos disciplinares que se le han asignado; formular consignas orales —necesariamente coexistentes con las consignas escritas (Condito, 2013)— en tanto instrumentos mediadores en la realización de tareas concretas de las clases (Riestra, 2008); indicar el tipo de agrupamiento (individual, en parejas o pequeños grupos) y la distribución de roles (si se actuará como hablante u oyente en la interacción). Asume, también, la gestión del tiempo de habla, el propio y el de sus alumnos, al tiempo que decide cuándo da paso de los pequeños grupos al grupo clase (Franco Cordón, 2015).

Le siguen en importancia las microclases llevadas a cabo en las aulas universitarias. Se trata de un dispositivo que, como explica Anijovich (2009), permite focalizar en las decisiones que los profesores toman en el proceso de diseño, coordinación y evaluación de sus propias prácticas de enseñanza. La diferencia con las clases efectivamente dadas durante las residencias es que estas micro intervenciones, si bien pensadas para alumnos de nivel primario o secundario, constituyen prácticas simuladas que se desarrollan frente a compañeros que cursan la misma asignatura (Negrin y Fiore, 2024), es decir, en un ámbito protegido y cuidado.

También son valorados otros formatos pedagógicos, tales como talleres y ateneos, en tanto que la opción menos seleccionada es el debate, con menor porcentaje aún que las clases teóricas. Podríamos interpretar esta última observación como producto de la ausencia de una enseñanza formalizada en las aulas del género debate, habitualmente asimilado a una conversación más o menos espontánea que se realiza en el marco de otra tarea (Navarro, 2014) y cuyos propósitos están vinculados con la discusión sobre los contenidos disciplinares y no con la enseñanza sistemática del género.

En las instancias de residencias docentes, los aspectos que les han presentado mayor complejidad son: la organización del discurso, la capacidad para improvisar, el adecuado volumen de voz, la claridad en la exposición y la captación de la atención de sus estudiantes, es decir, competencias vinculadas con la actuación como emisores, en tanto que la escucha de las voces de los alumnos aparece como una de las habilidades menos desafiantes. Estas respuestas resultan coincidentes con la percepción de una mayor capacidad para la recepción, puesta de manifiesto en el primer bloque de preguntas del cuestionario. Sin dudas, es este un aspecto medular de la práctica docente, sobre todo en aulas bulliciosas en las que las voces se superponen, o se tornan apenas audibles, y donde la presencia de un profesor capaz de practicar una pedagogía de la escucha se torna central en procesos de inclusión educativa.

Cuando se interroga acerca de los vínculos entre las prácticas de oralidad y la profesión docente, las dos opciones más seleccionadas corresponden a las siguientes funciones: facilitar la comunicación y el entendimiento y promover un ambiente de

aprendizaje colaborativo, en tanto que los propósitos asociados a la autoridad y el manejo del aula obtienen un porcentaje ínfimo de ponderación. Estos datos nos permiten advertir un posicionamiento inicial más vinculado a modelos pedagógicos de corte dialógico que propician la horizontalidad y “una visión descentrada y no autoritaria del aprendizaje” (Burbules, 1999, p. 33), en consonancia con la figura del docente democrático freireano y un distanciamiento de patrones regulatorios de interacción verbal, probablemente asociados al autoritarismo o al modelo pedagógico hegemónico en la universidad.

En la interpretación de estas selecciones se juega, también, otro aspecto: como ya se mencionó, la residencia es una instancia de prácticas de enseñanza que, si bien se desarrollan en instituciones escolares reales, “responden a un dispositivo que incluye cierto grado de ficción y se realizan bajo la supervisión de profesores responsables” (Menghini y Negrin, 2008), lo que exime a los residentes, al menos parcialmente, de las tareas de control del grupo.

4.4. Comentarios adicionales

Destinaremos un lugar especial, en este trabajo, a las respuestas obtenidas en la última sección del cuestionario, que incluye preguntas de desarrollo y que, por ende, suministran información más densa, al tiempo que permiten recuperar las voces de los estudiantes. La recurrencia de algunos tópicos nos conduce a la construcción de las siguientes categorías:

4.4.1. Intensificación y diversificación de las prácticas orales

Los estudiantes perciben una insuficiente presencia de prácticas orales sistemáticas en la formación inicial y reclaman un aumento cuantitativo (“más prácticas”, “más clases prácticas”). Sin embargo, la demanda no se limita a un aumento de frecuencia, sino que incluye variedad de situaciones discursivas que requieran del empleo de la oralidad (“juegos de roles”, “lectura en voz alta”, “discusión en grupos reducidos”, “actividades que demanden improvisación”), una alternancia entre prácticas individuales y grupales y mayor continuidad en el tiempo, como factores que inciden en el desarrollo de la competencia oral, valorada como imprescindible en el futuro profesional.

4.4.2. Reconfiguración del carácter evaluativo de la oralidad

Emergen, con notoria intensidad, las tensiones entre la oralidad evaluada en instancias de examen y la oralidad como práctica habitual en las clases, con intencionalidad formativa. El contraste entre lo que no se enseña, pero se requiere para acreditar las distintas asignaturas es uno de los puntos que suscita reacciones más encendidas, como puede advertirse en esta respuesta:

En el profesorado nos enseñan a leer, escribir y escuchar. Las clases en general consisten en escuchar al docente, los parciales son escritos y solo nos enfrentamos al desafío de expresarnos de manera oral en los exámenes finales o coloquios (en donde el error pone en juego nuestra nota). Por esta razón, llegamos a las prácticas con miedo a pararnos frente a un curso. Personalmente, siento que la experiencia de la residencia nos permite detectar que es un desafío, porque no se nos brindó el apoyo o herramientas para mejorar nuestro desempeño.

Claramente, los estudiantes son conscientes de que no se trata, simplemente, de “decir el conocimiento”, sino que la interacción oral supone exigencias vinculadas con este modo de producción: es preciso controlar lo que se acaba de decir y determinar si concuerda con sus intenciones, al mismo tiempo que se enuncia la expresión en curso y se planea el siguiente enunciado para ajustarlo al patrón general de lo que se quiere decir, mientras se vigila, además, no solo la propia actuación, sino su recepción por parte del oyente (Brown y Yule, 1993). Todas estas habilidades entran en juego en situaciones de evaluación, si bien raramente se las considera cuando se pretende buscar evidencias de los aprendizajes.

4.4.3. Creación de condiciones subjetivas y afectivas para la toma de la palabra

Son varias las respuestas que aluden, de distintos modos, a la oralidad como experiencia emocionalmente demandante, signada por gran exposición corporal y simbólica que requiere, para

su pleno desarrollo, de unas condiciones que aseguren confianza y seguridad (“hablar sin miedo”, “afrontar la timidez”, “crear un espacio seguro”). Si analizamos estas respuestas en vinculación con la categoría anterior, podremos ponderar de qué manera la ansiedad de la evaluación y la realización de trabajos con una gran premura de tiempo se convierten en las principales fuentes de estrés de los universitarios (Orejudo Hernández, 2005). Aparece, también la demanda de una distribución equitativa del habla (“hacer que la palabra circule entre todas y todos”). Las preocupaciones individuales —superar la inhibición— se conjugan con las colectivas, centradas en la necesidad de democratizar los intercambios comunicativos.

4.4.4. Institucionalización curricular y transversalidad

Algunas respuestas trascienden la demanda instrumental y proponen una reconfiguración estructural de la oralidad en el plan de estudios (“considerarla una práctica vertebral desde el primer año”), con acciones concretas tales como la generación de talleres específicos o la inclusión de espacios destinados a la práctica de la oralidad en cada una de las asignaturas. Se hace evidente, aquí, la toma de conciencia de la dimensión central que la oralidad tiene en la formación docente inicial y la responsabilidad de las instituciones en esa tarea.

4.4.5. Atención a la dimensión performativa y reflexiva

Varios estudiantes solicitan enseñanza específica sobre el uso de la voz, la lectura en voz alta y la narración oral, en espacios que entramen conceptualización teórica y el ejercicio de prácticas específicas, con devoluciones formativas por parte de los docentes. Las diversidades presentes en las aulas donde se realiza la residencia docente y la comprobación empírica del carácter democratizador e inclusivo del acto de dar a escuchar (Chambers, 2013) generan una demanda sustentada en la certeza de la centralidad de estas prácticas en la preparación para el oficio docente, prácticas que los ayuden a convertirse en buenos intérpretes “casi actorales”, en palabras de Kaufman (2013, p. 69), de los textos que eligen para compartir con sus alumnos.

5. Conclusiones

Como ya se dijo, el cuestionario fue administrado luego de que los estudiantes atravesaran instancias de residencias docentes en instituciones de nivel primario y secundario y tuviesen la posibilidad de llevar adelante prácticas de enseñanza con alumnos reales. Esta consideración resulta decisiva para la interpretación de los datos: las percepciones relevadas no emergen en abstracto ni se proyectan únicamente hacia un ejercicio profesional futuro e incierto, sino que se elaboran a la luz de experiencias de intervención en aulas concretas. En este sentido, las respuestas pueden leerse como formulaciones retrospectivas

que articulan, de manera reflexiva y crítica, la formación recibida en la universidad con las exigencias efectivamente vivenciadas en el ejercicio docente.

Desde esta perspectiva, el análisis permite identificar una serie de núcleos que ponen de manifiesto demandas formativas generadas a partir de una intensificación de la conciencia acerca del lugar de la oralidad en la práctica pedagógica: los estudiantes han podido comprobar que la palabra docente no es un mero vehículo de contenidos, sino un acto performativo que compromete el cuerpo y la voz. Aquellos elementos que en el ámbito universitario podían permanecer implícitos, fragmentados o escasamente tematizados —el uso de la voz, los desplazamientos en el espacio, la organización del discurso, la gestión de la interacción— adquieren centralidad en la práctica, al tiempo que develan tanto su complejidad como su carácter ineludible. Es durante la etapa de residencia, entendida como espacio de problematización y no meramente de aplicación, que la oralidad deja de percibirse como un recurso accesorio o instrumental y comienza a ser comprendida como una dimensión estructurante de la profesionalidad docente.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. et al. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

- Bombini, G. y Labeur, P. (2013). Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. *Enunciación*, 18 (1), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Colombia.
- Brown, G. y Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor Libros.
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Campos Bandrés, I.O.; Colón Castillo, M.J. y Sampériz Hernández, M. (2021). Diseño de un cuestionario para valorar la competencia en comunicación oral del alumnado de Magisterio. *Educação & Formação*, 6 (1), 1-20. <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/index>.
- Castellá Lidón, J. (2007). *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó.
- Chambers, A. (2013). *El ambiente de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cicurel, F. (2013). L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expresión du "soi". *Synergies Pays Scandinaves*, 8, 19-33.
- . (2023). *El actuar docente en la enseñanza de lenguas. Interacciones y prácticas en el aula*. Córdoba: El Hacedor.
- Condito, V. (2013). ¿Da lo mismo decirlo que escribirlo?: Hacia una reflexión respecto de las consignas de modalidad escrita y modalidad oral en el contexto de enseñanza-aprendizaje. *El Toldo de Astier*, 4(7), 75-90.
- Cuesta, C. (2011). *Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional de La Plata.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

- Franco Cordón, A. (2015). Las competencias del profesor en una tarea de interacción oral. En Morimoto, Y. (Ed.). *La enseñanza de ELE*. Alcalá de Henares: ASELE, 369-378.
- Gagnon, R. y Dolz, J. (2016). Corps et voix: quell travail dans la classe de du premier cycle du secondaire?. *Le français aujourd'hui*, 195 (4), 63-76.
- Kaufman, A.M. (Coord.) (2013). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique.
- Mastache, A. (2018). Del mundo académico al mundo profesional: entre brechas y puentes. En Menghini, R.; Negrin, M. y Guillermo, S. (Comps.). *Prácticas profesionales universitarias. Punto de articulación con el mundo laboral*. Rosario: Homo Sapiens, 41-51.
- Menghini, R. y Negrin, M. (Comps.) (2008). *Prácticas y residencias. Viejos problemas, ¿nuevos enfoques?* Bahía Blanca: Ediuns.
- Montes S. y Navarro F. (2019). Introducción. En Montes, S. y Navarro, F. (Eds.). *Hablar, persuadir, aprender: Manual para la comunicación oral en contextos académicos*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, 16-28.
- Navarro, P. (2014). La enseñanza de la oralidad en el nivel secundario en Argentina: el caso del género debate. *Eutomia*, 14(1), 101-119.
- Negrin, M. (2011). El lugar del conocimiento en la enseñanza de la lengua y la literatura. En Menghini, R. y Negrin, M. (Comps.). *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones, 197-204.
- . (2015). *Políticas de formación, profesorado novel y libros de textos en el sistema educativo argentino: una investigación sobre la enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria*. Tesis de doctorado, Universidad de Granada.

- . (2021). Literatura que se hace cuerpo. *Revista Umbral*, UNGS, 2.
- . (2023). Introducción. En Negrin, M. (Comp.). *Jugadas Maestras. Propuestas de enseñanza de la lengua y la literatura*. San Martín / Buenos Aires: Unsam Edita / Miño y Dávila, 9-12.
- . (2025). El retorno de Scherezade: la narración oral en contextos educativos. En *Habitar la escuela. La literatura, la lectura y la escritura como espacios donde crecer y resistir*. Actas de las XXIV Jornadas La literatura y la escuela. Mar del Plata: Jitanjáfora, 6-18.
- Negrín, M. y Fiore, N. (2024). Las microclases en la formación docente: la voz y el cuerpo como objetos didácticos. *IX Jornadas de Humanidades*. Bahía Blanca: Ediuns, 24-36.
- Nieto, F. y Moyano, E. (2020). *Ensayar la enseñanza. Escritos sobre Prácticas docentes en Lengua y Literatura*. Buenos Aires: Ediciones UNGS.
- Orejudo Hernández, S. (2005). El desarrollo de la competencia para hablar en público en el aula a través de la reducción de la ansiedad ante esta situación. Estudio previo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (REIFOP), 8(1).
- Perrenoud, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Poyatos, F. (2003). La comunicación no verbal: algunas de sus perspectivas de estudio e investigación. *Revista de Investigación Lingüística*, 6(2), 67-83.
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Rusell, G. (2018). Presentar oralmente un informe de lectura. En Navarro, F. y Aparicio, G. (Coords.). *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 257-283.
- Souto, M. (2011). La residencia: un espacio múltiple de formación. En Menghini, R. y Negrin, M. (Comps.). *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones, 23-47.
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea S.A.
- Vich, V. y Zavala, V. (2004). *Oralidad y Poder. Herramientas metodológicas*. Bogotá: Norma.