

El género discursivo oral en el currículo escolar

Contribuciones desde comunidades
académicas y científicas



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.



Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico



ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

**El género discursivo oral en el currículo escolar.
Contribuciones desde comunidades académicas y científicas**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores
Mirta Yolima Gutiérrez Ríos
Marleny Hernández Rincón

Alcaldesa Mayor: **ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ**
Claudia Nayibe López Hernández
Secretaría de Educación del Distrito Capital, SED
Secretaria de Educación del Distrito Capital: Edna Cristina Bonilla Sebá

© IDEP
Director General: Alexander Rubio Álvarez
Subdirectora Académica: Mary Simpson Vargas
Asesores de Dirección: Ruth Amanda Cortés Salcedo
Oscar Alexander Ballén Cifuentes
Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez

Edición y adecuación: Universidad EAFIT
Diseño y diagramación: Universidad EAFIT

La presente publicación se produce en el marco de las actividades para el apoyo a redes, colectivos y semilleros escolares de investigación de docentes y directivos docentes del Distrito.

ISBN: 978-628-7535-15-2
Primera edición Año 2021

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del idep. Los artículos publicados, así como todo material gráfico que en estos aparece fueron aportados y autorizados por los autores. Las opiniones son responsabilidad de los autores.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida calle 26 No. 69D – 91, oficinas 805 y 806 Torre Peatonal – Centro Empresarial Teléfono
+57 (601) 263 06 03 - Teléfono móvil (314)4889979. www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co

Bogotá, D. C. – Colombia
Año 2021



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.



Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico



Red Iberoamericana de
Estudios sobre Oralidad
-RIEO-



Autores:
Mirta Yolima Gutiérrez Ríos
Marleny Hernández Rincón

Contenido

Introducción	6
Capítulo 1: Autoformación y transformación docente desde comunidades académicas y científicas. Ciclos y líneas de acción	9
Capítulo 2: Comprender el concepto de género discursivo oral, una decisión curricular clave	19
Capítulo 3: El taller formativo de oralidad como configuración didáctica del género discursivo oral en la educación preescolar	32
Capítulo 4: La entrevista como género discursivo: Configuración didáctica del Taller formativo de oralidad en la Educación Preescolar	44

Introducción

“Al momento de entrar a la reunión de profesores en el colegio Friedrich Naumann IED donde trabajo, la angustia y zozobra eran latentes, debido a las dinámicas pedagógicas que asumiríamos como institución, dado el estado de emergencia sanitaria por pandemia decretado por el gobierno” (M. Hernández, 2020).

Esta obra surge en uno de los momentos más convulsos e inciertos que vive la humanidad por cuenta de la Síndemia, en el sentido amplio y multidimensional de una serie de fenómenos epidemiológicos y problemáticas sociales y económicas que convergen y que, sin duda, afectan a los más vulnerables por la inequidad social, especialmente en problemáticas como el daño físico, psicológico y social en las personas. A esta realidad no ha escapado el sistema educativo colombiano y de manera particular las diferentes comunidades educativas que han tenido que tomar decisiones apremiantes para mitigar, en parte, la contingencia del Covid-19.

En ese contexto, el objetivo de esta propuesta es aportar elementos de fundamentación y estrategias didácticas para abordar el género discursivo oral en el currículo escolar, como actividades sociales y constructos semi-discursivos que median entre la realidad de la vida cotidiana y la escuela, los saberes y las estrategias de aprendizaje. En este sentido, se convoca a pensar la didáctica de la oralidad a través del género discursivo oral y organizar el currículo integrando, tanto las dimensiones instituida e instituyente de la oralidad, como los ámbitos discursivos (académico, literario, vida cotidiana y medios de comunicación); integración que sugiere una

construcción curricular acorde al trabajo autónomo de las oralidades y a sus relaciones con las escrituras.

Esta propuesta surge de comunidades de docentes vinculados a una red académica y científica, la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad. La RIEO está conformada por distintos grupos de investigación del contexto iberoamericano organizados en nodos-países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, España y México) y actualmente desarrolla una investigación multisituada en torno a: “Didácticas de géneros discursivos orales que construyen pensamiento crítico en contextos educativos diversos”, en alianza con el Grupo de investigación Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle (Bogotá, Colombia).

Es así como nace el desafío de pensar el género discursivo oral en la educación preescolar con la participación de docentes de educación inicial, básica primaria, secundaria, media y educación superior, organizados en comunidades mixtas de investigación, formación e innovación desde distintos roles: docente en aula, docente acompañante, docente en formación o docente coordinador de la comunidad.

Partimos de la premisa de que la formación de profesores reflexivos e investigadores de su propia práctica y de la realidad social implica la creación de estrategias para la reflexividad de la enseñanza, articulada al desarrollo de propósitos educativos colectivos. Esta premisa se concreta en el ecosistema de autoformación y transformación docente fundado en principios éticos y políticos que apuntan a consolidar prácticas situadas y acompañadas de comunidades de investigación, formación e innovación (Doctorado en Educación y Sociedad, documento de trabajo, 2020).

Los textos que así se presentan surgen de los primeros acercamientos al análisis e interpretación de la información recabada y ofrecen un panorama, sin pretensiones de exhaustividad, sobre los desafíos que han encarado los docentes en la modalidad de Educación Remota de Emergencia (ERE), las adaptaciones e iniciativas y los aprendizajes significativos provenientes de la reflexión crítica sobre la propia práctica.

El primer capítulo titulado “Autoformación y transformación docente desde comunidades académicas y científicas. Ciclos y líneas de acción” tiene como objetivo proponer unos referentes conceptuales que sustentan el ecosistema de autoformación y transformación docente; así mismo, se presentan unas estrategias haciendo hincapié en los despliegues, ciclos y líneas de acción que facilitan la autoformación por parte de los docentes y las acciones que han posibilitado el vínculo a una comunidad académica y científica con unos intereses investigativos determinados. Por último, se ofrecen elementos de consistencia y coherencia de la propuesta.

El segundo capítulo propone a los lectores “Comprender el concepto de género discursivo oral, una decisión curricular clave”, a partir de considerar los géneros orales como modos de organización del currículo y de distintas propuestas pedagógicas y didácticas de la oralidad en contextos educativos escolares y extraescolares. En este marco, el capítulo tiene tres finalidades a) aumentar el conocimiento de los profesores sobre el sentido, significado e implicaciones de la oralidad como práctica social en contextos académicos y científicos, b) facilitar la comprensión sobre el concepto de género discursivo oral y c) proponer los géneros orales como modos de organización curricular en distintos campos y áreas de conocimiento.

El tercer capítulo presenta “El taller formativo de oralidad como configuración didáctica del género discursivo oral en la educación preescolar”, y con él se hace una apuesta por reconocer la interacción oral como fenómeno discursivo y práctica social al acoger al taller formativo de oralidad desde sus componentes comunicativos que se relacionan con la diversificación de géneros orales, tipos de evaluación, la reflexión y el razonamiento crítico. De forma adicional se plantean ejes articuladores que permiten promover un estilo dialógico, participativo, significativo y lúdico, que garantizan la implementación de esta configuración didáctica en el grado transición de la educación preescolar.

En el cuarto capítulo titulado “La entrevista como género discursivo: configuración didáctica del taller formativo de oralidad en la educación preescolar”, se presenta la propuesta “Talk show de superhéroes y superheroinas” para el grado transición a partir de cuatro etapas del diseño de esta configuración didáctica: características del género discursivo seleccionado, producto o evidencia oral, rúbricas de evaluación y diseño de talleres formativos de oralidad. Con estos aportes los docentes del nodo Colombia de la RIEO dejan en los lectores una propuesta alrededor de la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad en el contexto escolar de preescolar en tiempos de enseñanza remota.

Esperamos que esta obra propicie conversaciones y posturas críticas, necesarias para los profesionales de la educación interesados en seguir aportando a la construcción de conocimiento colectivo y a la oportunidad de aportar reflexiones que surgen de las interacciones entre docentes.

ISBN 978-628-7535-15-2

Capítulo 1

Autoformación y transformación docente desde comunidades académicas y científicas. Ciclos y líneas de acción

Por: **Mirta Yolima Gutiérrez Ríos 1**

<https://orcid.org/0000-0002-0461-4806>

1 Investigadora principal del proyecto "Didácticas de géneros discursivos orales que construyen pensamiento crítico en contextos educativos diversos" de la Facultad de Educación, Universidad La Salle- grupo Educación y Sociedad en alianza con la Red iberoamericana de estudios sobre la oralidad. Correo electrónico: yolimagr@yahoo.es; mygutierrez@unisalle.edu.co

“Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. El diálogo implica un encuentro de los hombres para la transformación del mundo, por lo que se convierte en una exigencia existencial” (Freire, 1999, p. 82).

La autoformación y transformación docente desde comunidades académicas y científicas es una propuesta ecosistémica que surge de un complejo proceso de despliegues y desplazamientos deliberados que realizan educadores emergentes con pretensiones de ser gestores de su propia formación. Se trata de profesionales de la educación deseosos de construir otras formas de ser maestro y hacer escuela desde el vínculo relacional y dialógico. Estas comunidades de maestros son artífices de posturas contra hegemónicas de la educación. Su presencia en espacios de pensamiento y acción colectiva favorece la práctica reflexiva y el desarrollo de capacidades para auto-formar-se, esto es, repensar su rol educativo, generar hipótesis de intervención y reflexión con pares. En otras palabras:

“Son comunidades de maestros que le apostaron a otro tipo de saber y de ciencia por fuera de la universidad, es decir, a la experiencia de la vida misma con las comunidades, a fin de conjugar saberes pedagógicos y políticos, por una parte, y, científicos e innovadores, por otra. Se trata entonces, de un nuevo tipo de docente que no ha esperado a los cambios venidos desde arriba (top-down), sino que ha irrumpido de abajo hacia arriba (bottom-up) como líder natural y pedagógico, dispuesto a releer el pasado y a escribir con sentido crítico la escuela por venir” (Hernández Rincón, et ál., p.12).

Estas reflexiones surgen de la propuesta de autoformación y transformación docente en la Red Iberoamericana

de Estudios sobre Oralidad, RIEO, que hemos venido desarrollando en los últimos diez años con educadores en servicio y en formación de distintos nodos-países (Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, España, México, Brasil, Perú, entre otros). Cada nodo-país representa una comunidad en la que participan docentes de distintas instituciones educativas y áreas de conocimiento, como también líderes pedagógicos y sociales, todos organizados en grupos de investigación y de estudio.

En primer lugar, expondremos los referentes conceptuales en los que se basa el ecosistema de autoformación y transformación docente; en un segundo momento, presentaremos las estrategias, haciendo hincapié en los despliegues, ciclos y líneas de acción que facilitan la autoformación por parte de los docentes y las acciones que han posibilitado el vínculo a una comunidad académica y científica con unos intereses investigativos determinados. Por último, presentaremos elementos de consistencia y coherencia de la propuesta.

1.1 Estrategias de autoformación docente en investigación

En concordancia con el planteamiento de García Díaz y Porlán (1990), se considera que la formación continua y actualización docente debe enfocarse a la investigación de problemas profesionales abiertos y complejos, los cuales configuran el punto de encuentro entre los contenidos formativos y las estrategias de formación. Cabe agregar la precisión que hace Stenhouse (1984) entre investigación en educación, aquella que se realiza

en el marco de un proyecto educativo con unos sujetos que participan en él, e investigación sobre la educación, aquella que se realiza para aportar al conocimiento de la educación.

Partimos de la premisa de que la formación de profesores reflexivos e investigadores de su propia práctica y de la realidad social implica la creación de estrategias para la reflexividad de la enseñanza, articulada al desarrollo de propósitos educativos colectivos. Esta premisa se concreta en el ecosistema de autoformación y transformación docente fundado en principios éticos y políticos que apuntan a consolidar prácticas situadas y acompañadas de comunidades de investigación, formación e innovación (Doctorado en Educación y Sociedad, documento de trabajo, 2020). Se trata de situaciones problemáticas abiertas y complejas relacionadas con el campo de la oralidad y su relación con otros campos de conocimiento, cuya concreción ocurre a partir de unos planes de actividades que orientan cada modalidad de formación docente.

En el marco de la experiencia de autoformación y transformación docente en la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad, RIEO, proponemos situaciones problemáticas que puedan derivar en proyectos de investigación multisituados. Las oralidades como acciones vivas están presentes en vida social y escolar; no obstante, es necesario fortalecer su capacidad dialógica desde escenarios para la lectura y escritura críticas, la deliberación y la toma de decisiones y posicionamientos ético-políticos.

Esta necesidad obedece a un vacío de conocimiento sociocultural, epistemológico y pedagógico sustentado en por lo menos cinco factores: 1) subvaloración de la

oralidad en la identidad colectiva, la formación ciudadana y la subjetivación 2) el incipiente proceso de construcción de sus fundamentos teóricos, epistemológicos y metodológicos de las oralidades, 3) el énfasis educativo en propuestas pedagógicas y didácticas de la oralidad en aspectos cognitivos y lingüísticos y en menor medida en aspectos discursivos y dialógicos 4) el tratamiento ocasional e intuitivo de comunidades y prácticas de oralidad en la educación básica, media y superior, y, 5) escasas investigaciones en didácticas y mediaciones que propician la formación docente y el pensamiento crítico en la región (Gutiérrez-Ríos, 2014).

En consecuencia, esta propuesta ecosistémica se fundamenta en la perspectiva constructivista, sistémica, compleja y, crítica (Porlán y Rivero, 1998; Gutiérrez-Ríos, 2021), enfocada a pensar la relación formación docente, pensamiento crítico y oralidades. De manera particular, buscan alternativas para propiciar en el profesorado otras formas de pensar y actuar desde la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción didáctica (Shön, 1983). Así, pues, los tres despliegues, ciclos de formación docente y líneas de acción que se proponen en torno a la triada oralidad, pensamiento crítico, formación docente. Cada ciclo contempla un objetivo central, unos objetivos específicos, la situación problemática y un itinerario de problemas para cada uno de los niveles que conforman los ciclos, a saber:

1.1.1 El primer despliegue, ciclo inicial. Autoformación docente individualizada

Escapar de la rigidez del sistema educativo para aprender a aprender en profundidad e imbricarse en procesos

de reflexión colegiada sobre la propia práctica es la premisa del ciclo inicial, cuyo despliegue ocurre cuando el docente decide participar en cursos, talleres, diplomados, seminarios entre otros procesos de formación e indagación individual. Esta modalidad formativa puede operar también como estrategia de acercamiento en aquellos profesores que por diversas circunstancias no se vinculan a los planes y programas de actualización que ofrecen las diferentes instituciones, grupos de investigación o redes académico-científicas.

A pesar de la corta duración de estas experiencias formativas, logran cuestionar al docente sobre su actividad pedagógica y su saber experiencial y lo motivan a pensar en alternativas de solución a problemas curriculares relacionados con el campo de conocimiento. Por ello en este ciclo de formación se avanza en una toma de conciencia por parte del docente frente a la importancia de la caracterización y reestructuración de su sistema de ideas e hipótesis curriculares, tal como sigue:

Tabla 1. Primer despliegue, ciclo inicial. Autoformación docente individualizada

Objetivo general
Caracterizar diferentes tensiones y aperturas relacionadas con las oralidades en la comunicación cotidiana, en los ámbitos social y educativo, con el fin de suscitar distintos cuestionamientos alrededor de concepciones y prácticas que pueden constituirse en barreras o ayudas para interpretar la realidad socioeducativa.
Objetivos específicos
Primer nivel: analizar situaciones de ocurrencia en el aula relacionadas con la comprensión y producción oral de los estudiantes, con el fin de identificar formas de interacción y modos de comunicar.
Segundo nivel: caracterizar las maneras como cada profesor afronta las potencialidades y dificultades relacionadas con la interacción oral y la escucha.
Situación problemática
A menudo nos preocupamos por la dificultad del estudiante para expresarse con cierto grado de claridad, pertinencia y adecuación a la situación comunicativa en cuestión. Así mismo, nos preocupa la ausencia de posturas argumentadas y la necesidad de ayudarlo a profundizar en los usos orales conectados con los distintos géneros discursivos que circulan en el aula (exposiciones en clase, entrevistas y debates, etc.).
Itinerario de problemas
Nivel 1 ¿Qué sabemos los profesores acerca de la enseñanza y el aprendizaje de las oralidades?
Cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas de la oralidad: ¿es posible enseñar y aprender la oralidad?, ¿a qué obedece el interés actual y súbito por lo oral?, ¿la enseñanza de lo oral es una tarea nueva o renovada?, ¿es necesario potenciar los modos de hablar y escuchar de los estudiantes?, ¿sobre cuáles dispositivos teóricos y metodológicos apoyarse para tomar decisiones durante una sesión de clase centrada en la observación, descripción y/o análisis del discurso oral de los estudiantes?, ¿en qué documentos, libros de texto y/o materiales curriculares apoyarse para orientar el desarrollo de la oralidad?
Nivel 2 ¿Qué de oralidad enseñamos o aprendemos y cómo?
Cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas de la oralidad: contenidos: ¿cuáles son los obstáculos que surgen cuando se prevén aprendizajes relacionados con la oralidad?, ¿qué lugar ocupa la oralidad en el currículo y en los documentos de política curricular, en libros de texto y/o en los materiales curriculares?, ¿por qué pensar en la enseñanza y aprendizaje de las oralidades?, ¿cuáles actividades pueden favorecer el desarrollo de la escucha y la interacción oral?, aunque en la mayoría de las clases se debate, se pregunta y se opina, ¿por qué los avances en la comprensión y producción oral de los estudiantes son mínimos?, ¿qué estrategias diseñar para hacer progresar el discurso oral de los estudiantes sin que se pierda la "naturalidad" de la comunicación oral?, ¿cómo evaluar el capital lingüístico-discursivo y dialógico del estudiante?
Plan de autoformación y transformación docente
Modalidad formativa: la reflexión en la acción como estrategia de formación Actividades para las/los profesores <i>Relatos de experiencia.</i> Se parte de relatos orales y escritos en torno a lo que hace en la vida cotidiana del aula y en situaciones de emergencia como la generada por el Covid-19. <i>Reflexiones colectivas.</i> Puesta en común del análisis y planteamiento de necesidades, intereses, motivaciones e interrogantes suscitados. Actividades para coordinadores de nodos-países 1) Elaboración de un instrumento para orientar la reflexión individual inicial. 2) Categorización de las necesidades y posibilidades de acción pedagógica que emergen de las puestas en común de los profesores.

Nota. Esta tabla muestra las acciones realizadas con comunidades de docentes en la RIEO.

Predomina un proceso de reflexión en la acción que parte de la selección de una situación problemática, a partir de interrogantes que posibilitan centrar la mirada en problemáticas susceptibles de ser indagadas.

1.1.2 Segundo despliegue, ciclo intermedio. Autoformación docente en investigación grupal

Abordar problemas de la enseñanza mediante la investigación con equipos multidisciplinarios e interdisciplinarios y gestionar distintos proyectos educativos y sociales, corresponde a un ciclo intermedio próximo al deseable y a un proceso investigativo interpersonal y grupal. Se caracteriza por una autoformación realizada mediante objetos virtuales de aprendizaje y organizada alrededor de problemas vehiculizados en módulos, de tal forma que el profesor cuente con unas fuentes disciplinares con las cuales esté confrontando permanentemente su saber experiencial. El carácter colectivo del trabajo se lleva a cabo mediante la conformación de equipos interdisciplinarios y comunidades de práctica de maestros interesados en el intercambio de experiencias, la formulación de proyectos conjuntos y el desarrollo colectivo del conocimiento profesional.

Se trata de un proceso de reflexión sobre la acción didáctica en los tres niveles propuestos por Camps, et ál. (2004) con algunas modificaciones. Superados los dos niveles correspondientes a la reflexión en la acción, el tercer nivel corresponde a la toma de distancia que realiza el profesor entre el momento de la práctica y el de la reflexión, el cual se apoya en otras reflexiones didácticas sobre el mismo fenómeno. Esta situación conlleva a una

reorganización de los planes curriculares, a partir de un interés o necesidad discursiva oral notable de los estudiantes. Es un proceso que requiere de la planificación de un nuevo juego de saber, el cual puede concretarse en el diseño de una secuencia de enseñanza con unos tiempos y acciones didácticas concretas y posibles de ser sistematizadas y analizadas.

El cuarto nivel implica la intervención intencionada y sistemática, en tanto involucra la observación continua, a través de instrumentos que faciliten el proceso de recolección de información, el análisis de los datos obtenidos y su evaluación. En el quinto nivel se realiza un proceso de revisión de las concepciones previas (sistema de ideas y actuaciones profesionales dominantes), a fin de resignificar conceptos, procedimientos y valores implicados, iluminados por la lectura crítica de fuentes disciplinares y didácticas.

Cabe señalar que los tres últimos niveles, a la vez que proporcionan permanentemente elementos teóricos y metodológicos susceptibles de ser contrastados con la práctica cotidiana, se realizan en el marco de acciones interactivas, foros, intercambio de experiencias, videoconferencias con investigadores y divulgación de los resultados. Se trata de cursos virtuales enfocados en propiciar un aprendizaje autorregulado y una reflexión sobre la acción, que posibilite la evolución paulatina de conceptos, procedimientos y valores, pilares para la construcción de un marco teórico y un modelo didáctico personal o colectivos derivados de la acción didáctica.

Tabla 2. Segundo despliegue, ciclo intermedio. Autoformación docente en investigación grupal

Objetivo general
Promover la participación del docente en el desarrollo de investigaciones multisituadas desde distintos roles: docente en aula, docente acompañante, docente en formación o docente coordinador de la comunidad.
Objetivos específicos
Tercer nivel: reflexionar sobre una experiencia educativa concreta enfocada en el estudio de la oralidad y/o sus distintas posibilidades de estudio, a partir de la auto confrontación conjunta o el diálogo crítico de comunidades de profesores.
Cuarto nivel: realizar unas intervenciones didácticas, sistemáticas e intencionadas, a partir de un interés notable o un género discursivo oral, apoyado en lecturas, discusiones e instrumentos de registro y análisis de los datos.
Quinto nivel: formalizar un proceso de intercambio y análisis conjunto de la experiencia, orientado a revisar y resignificar las concepciones previas de la didáctica de la oralidad a la luz de la lectura crítica de fuentes disciplinares y didácticas.
Situación problemática
Contribuir al desarrollo de la triada oralidad, formación docente y pensamiento crítico, implica ahondar en la discusión sobre la postura ética y política del profesorado en torno al pensar, ser, saber y hacer discursivo oral en contextos educativos escolares y extraescolares.
Itinerario de problemas
Nivel 3 ¿Qué pensamos acerca de los modos como abordamos la oralidad?
Cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas de la oralidad: ¿cómo la gestión de la clase y la gestión del tiempo de aprendizaje evidencia la presencia de oralidades y su relación con el desarrollo del pensamiento crítico? ¿qué posibilidades reales tienen los estudiantes para interactuar oralmente y construir aprendizajes, a partir de géneros discursivos orales transversales y específicos? ¿qué actividades potencian el desarrollo de la competencia discursiva oral y el pensamiento crítico? ¿cómo se organiza la toma de la palabra en las clases para que propicie el desarrollo del pensamiento crítico? ¿cuáles comportamientos lingüísticos se potencian y cuáles se transforman? ¿es necesario que todos hablen? ¿qué pensar de aquellos que escuchan y de los que no escuchan? ¿cómo se logra que los estudiantes adopten una postura reflexiva sobre sus discursos? ¿qué criterios se tienen en cuenta para evaluar el desarrollo oral de los estudiantes?
Nivel 4 ¿Cómo podemos los profesores potenciar la competencia discursiva oral de los estudiantes en un determinado ciclo escolar? (planificación, intervención y resultados)
Cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas de la oralidad: ¿qué fuentes disciplinares, didácticas e investigativas aportan a la fundamentación de una propuesta pedagógica y didáctica de la oralidad? ¿Cuáles son las convergencias entre las dimensiones de la oralidad y el pensamiento crítico? ¿qué condiciones se requieren para introducir en las aulas una enseñanza explícita, sistemática y evaluable de la oralidad? ¿cómo reformular las estrategias pedagógicas y didácticas?
Nivel 5 ¿Cuál es el modelo didáctico de referencia?
Cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas de la oralidad: ¿sobre cuáles fuentes epistemológicas apoyarse para desarrollar la competencia discursiva oral de los estudiantes? ¿qué elementos teóricos y metodológicos aportan al diseño de materiales didácticos? ¿cómo organizar y secuenciar los contenidos de conocimiento de la oralidad en un determinado ciclo escolar? ¿cómo diseñar actividades de lo oral que se inscriban "naturalmente" en la vida de la clase? ¿cómo gestionar la clase para que se comparta la palabra de manera equitativa? ¿cómo evaluar sistemáticamente los aprendizajes relacionados con la oralidad como práctica social?
Plan de autoformación y transformación docente
Modalidad formativa. La reflexión sobre la acción como estrategia de autoformación y transformación docente. Actividades para las/los profesores. Grabación en video -videoscopia- de la clase y auto confrontación o reflexión crítica con pares. Diseño de un instrumento para facilitar la lectura analítica de la grabación de clase. Grupos de discusión virtual. Puesta en común de los análisis realizados y la formulación de problemas epistemológicos, pedagógicos y/o didácticos de la oralidad. Resignificaciones teórico-conceptuales y empíricas. 1) Análisis de documentos e investigaciones relativas al estudio de la oralidad en diferentes campos disciplinares, incluyendo el educativo. 2) Planificación conjunta de estrategias y propuestas de intervención deseables. Seminarios de investigación. 1) Puesta en común de las resignificaciones, diseños y referentes teóricos y epistemológicos. 2) Participación mediante videoconferencias, paneles y eventos académicos que posibiliten diálogos críticos, reformulaciones y observaciones cruzadas entre integrantes de las comunidades de investigación, formación e innovación. Producción y transferencia social de conocimiento. 1) Diseño de instrumentos de investigación y analíticos. 2) Sistematización de la experiencia. 3) Participación permanente en foros virtuales. 4) Socialización de informes que sustentan hipótesis de trabajo y avances en el desarrollo de investigaciones e innovaciones. 5) Publicación de libros, capítulos de libro, artículos y material audiovisual Actividades para coordinadores de nodos-países 1) Elaboración conjunta de un instrumento online para registrar simultáneamente las reflexiones de las comunidades de profesores. 2) Caracterización de las ideas de los profesores y detección de las dificultades. 3) Creación y moderación de foros virtuales. 4) Selección y organización de material bibliográfico orientado a documentar la práctica pedagógica investigativa de la comunidad de profesores. 5) Participación en los encuentros de coordinadores de nodos-países y socialización de avances.

Nota. Esta tabla muestra las acciones realizadas con comunidades de docentes en la RIEO

Predomina la reflexión conjunta y la importancia de comprender perspectivas epistemológicas, teóricas y metodológicas que faciliten ir avanzando hacia el diseño y la aplicación de hipótesis curriculares. Al respecto, Porlán y Rivero (1998) confirman la importancia de pasar de la toma de decisiones curriculares basadas en la explicitación de concepciones personales a un proceso de experimentación curricular que demanda un trabajo colectivo. Así, pues, la constante indagación cooperativa coadyuva en la generación de conocimiento cada vez más complejo y riguroso y, sobre todo, consecuente con la problemática cotidiana del contexto escolar, lo cual significa un acercamiento a un conocimiento profesional deseable.

1.1.3 Tercer despliegue. Autoformación docente en investigación en red.

Proponer líneas de acción y proyectos de investigación con redes y comunidades desde diferentes contextos socio educativos, corresponde a un ciclo de referencia y a un proceso investigativo de comunidades y redes que se organizan de manera intergrupual y cooperativa, con el fin de realizar alianzas y proyectos interinstitucionales. El espíritu colegiado de los grupos de investigación que operan mediante redes constituye un nuevo desafío y un espacio de formación permanente e integral que favorece el desarrollo profesional del docente, fortalece otras formas de interacción y, sobre todo, potencia la confluencia de pensamientos y discursos interesados en transformar las realidades escolares y sociales (Jaimes, Bojacá y Morales, 2006).

² También llamado modelo didáctico de referencia, se refiere a un sistema de ideas que se origina a partir de la reflexión sobre problemas prácticos, cuyo análisis se fundamenta en un amplio campo de conocimientos que constituyen su aura conceptual (Giordan y De Vecchi, 1995).

Este ciclo se centra en la reflexión sobre la acción didáctica y la acción sociocultural de colectivos docentes e investigadores de diferentes campos disciplinares en torno a la oralidad. Para tal fin, se parte del intercambio de saberes y experiencias académicas e investigativas, con el propósito de identificar el estado actual y las tendencias de las investigaciones relativas a la oralidad, dentro y fuera del país. Así, se detectan vacíos, intereses comunes, necesidades y potencialidades, las cuales se constituyen en objeto de investigación colectiva. La finalidad de esta estrategia de autoformación será entonces, al decir de Carr y Kemmis (1988), desarrollar teorías arraigadas en los problemas y las perspectivas de la práctica educativa, mediante la reflexión crítica.

Es así como se acerca al profesor a la construcción de su modelo didáctico personal², una propuesta basada en el principio de Investigación en la escuela, según el cual, la investigación de problemas profesionales propios de la práctica docente se constituyen en una estrategia didáctica adecuada para favorecer la evolución y el desarrollo de las concepciones de enseñanza y aprendizaje de los profesores en formación y en ejercicio (Porlán, Azcárate, Martín y Rivero, 1996; Porlán & Rivero, 1998, Gutiérrez-Ríos, 2011, 2021).

Esta pretensión tiene un potencial interés para el profesorado y los investigadores interesados en el campo de la educación. Por ello, desde la motivación a la constitución y vinculación activa a redes de maestros como programa de autoformación, se pretende enfatizar en el sentido dado a la profesionalidad del docente y su papel como agente del cambio educativo (Jaimes, Bojacá y Morales, 2006). Además, los escenarios científicos y

pedagógicos actuales exigen nuevas formas de interacción que determinan otras búsquedas de identidad profesional y de expresión de intersubjetividades.

Tabla 3. Tercer despliegue. Autoformación docente en investigación en red

Objetivo general
Propiciar el desarrollo de proyectos de líneas de acción y proyectos de investigación desde distintos campos disciplinares en los que se estudia la oralidad, bajo la perspectiva de que el docente pueda contribuir a la constitución de un espacio interinstitucional de encuentro e intercambio de saberes.
Objetivos específicos
Nivel deseable o de referencia: coadyuvar en la autoformación y transformación docente desde la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad como escenario de formación docente continua.
<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar la participación en comunidades mixtas de investigación, formación e innovación desde la alianza con otras redes, sujetos y colectividades. • Contribuir a la construcción de propuestas y políticas en torno a la oralidad como factor de identidad cultural y social y de mediación en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, en procura aportar a la formación de ciudadanías incluyentes, multiétnicas y plurilingües en Iberoamérica.
Situación problemática
La oralidad no es el objeto de estudio del campo de las ciencias sociales y las humanidades; no obstante, su naturaleza poliforme y ubicua está presente en las problemáticas vigentes, lo cual evidencia la necesidad de visibilizarla y estudiar sus contribuciones al desarrollo de la educación y la sociedad.
Itinerario de problemas
Nivel de referencia ¿Qué sentidos otorgamos a la producción y gestión del conocimiento de la oralidad en red?
Cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas de la oralidad: ¿qué fuentes epistemológicas aportan a los estudios sobre la oralidad? ¿desde qué perspectivas y dimensiones teóricas se puede abordar nuevas oralidades en la comunicación cotidiana y en los ámbitos social y escolar? ¿qué prácticas dialógicas implementan los docentes de facultades de educación, institutos pedagógicos y escuelas normales superiores iberoamericanas para generar pensamiento crítico en sus estudiantes? ¿qué didácticas basadas en géneros discursivos orales contribuyen a desarrollar el pensamiento crítico de estudiantes en contextos educativos diversos en Latinoamérica? ¿qué didácticas basadas en la conversación contribuyen a viabilizar una escucha ética en contextos educativos diversos? ¿qué principios orientan la constitución y autogestión de comunidades de profesores investigadores de los distintos campos disciplinares interesados en el estudio de la oralidad en contextos diversos?
Plan de autoformación y transformación docente
Modalidad formativa. La reflexión en y sobre la acción como estrategia de autoformación y transformación docente. Actividades para las/los profesores. Participación en una o varias líneas de acción de la RIEO que ponen en juego acciones conjuntas de los nodos-países, tales como: eventos académicos, investigaciones multisituadas, semilleros de investigación, transferencia del conocimiento y proyectos editoriales. Actividades para coordinadores de nodos-países Establecer alianzas entre sujetos y grupos de investigación de distintas instituciones educativas. Gestionar la participación de profesores en las cinco líneas de acción de la RIEO Propiciar el abordaje de las distintas líneas temáticas desde las que se estudian las oralidades: 1) antropológico y sociocultural de la oralidad. 2) Literatura y oralidad. 3) Retórico, lingüístico, comunicativo y discursivo de la oralidad. 4) Educativo, pedagógico y didáctico. 5) Oralidad y tecnologías de información y comunicación. 6) Oralidad, paz y resolución de conflictos.

Nota. Esta tabla muestra las acciones realizadas con comunidades de docentes en la RIEO

Por tanto, el propósito de la red es tejer vínculos académicos e investigativos, formular líneas de acción que posibiliten el desarrollo de proyectos de investigación multisituados, visibilizar pedagogías emergentes

y generar procesos de transferencia y apropiación de conocimientos en colaboración con entidades y pares nacionales e internacionales.

1.2 Consistencia, coherencia y limitaciones de la propuesta

Cada uno de los ciclos y modalidades de formación se concretan en una secuencia de actividades cíclicas y flexibles que orientan la investigación de los problemas identificados por el profesor. Las actividades específicas propuestas para cada ciclo de formación se derivan del diseño general de actividades que plantean Porlán y Rivero (1998), a saber: a) actividades para reconocer y formular problemas relativos a la realidad educativa y social; b) actividades para movilizar las concepciones, experiencias y obstáculos asociados a los problemas prácticos; c) actividades para promover el contraste y el cuestionamiento reflexivo y argumentado de las concepciones y experiencias de los profesores; d) actividades de experimentación curricular y, e) actividades para favorecer la estructuración y la metarreflexión.

Se trata de un programa de formación en el que el concepto de autoformación docente como desarrollo profesional lleva aparejado el concepto de autonomía en la colegialidad y esta solo es posible cuando el profesor se vincula a un proyecto común (Imbernón, 2009), acorde con el ideal de profesor investigador que participa en proyectos de impacto académico y social.

Referencias

Camps, A., Ríos, I. y Cambra, M. (2004). Recerca i formació en didáctica de la llengua. *Lenguaje*, 32, pp. 7-27.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid: Editorial Martínez Roca.

Hernández Rincón, M., Gutiérrez-Ríos, M. Y., Molano Zuluaga, J. C., Chávez Wong, J., y Niño, E. M. (2020). Maestras y maestros de Educación Inicial dialogando en Red. Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá -IDEP

Imbernon, F. (2009). *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad*. Cuadernos de docencia universitaria 14. Barcelona: Editorial Octaedro.

Jaimes, G., Bojacá, B. y Morales, R. (2006). Las redes como espacios de formación. En: Secretaría de Educación Distrital, Red Distrital de Lectura y Escritura y Universidad Francisco José de Caldas. *Redes del lenguaje en la acción educativa*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito Capital.

Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2014). *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana*. Colección Tesis Doctoral. Doctorado en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

García Díaz, J. E. y Porlán, R. (1990). Cambio escolar y desarrollo profesional: un enfoque basado en la investigación en la escuela. *Investigación en la Escuela*, 11, pp. 25-37. https://die.udistrital.edu.co/publicaciones/concepciones_y_practicas_sobre_oralidad_en_educacion_media_colombiana

Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2021). *Prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación inicial de docentes: un estudio iberoamericano*. Universidad de La Salle. Ediciones Unisalle; CLACSO. <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros/87/>

Grupo de investigación Educación y Sociedad, Universidad de La Salle y Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad (2019). *Didácticas de géneros discursivos orales que construyen pensamiento crítico en contextos educativos diversos*. [Proyecto de investigación]. Repositorio RIEO. <https://redoralidad.com/>

Porlán, R., Azcárate, P., Martín, R., Martín, J. y Rivero, A. (1996). Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios formativos. *Investigación en la Escuela*, 29, pp. 23-38.

Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.

Programa Doctorado en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle (20120). *Comunidades mixtas de investigación, formación e innovación*. [Documento de trabajo].

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. NY: Basic Books.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.

ISBN 978-628-7535-15-2

Capítulo 2

Comprender el concepto de género discursivo oral, una decisión curricular clave

Por: **Mirta Yolima Gutiérrez Ríos** ³

<https://orcid.org/0000-0002-0461-4806>

³ Investigadora principal del proyecto "Didácticas de géneros discursivos orales que construyen pensamiento crítico en contextos educativos diversos" de la Facultad de Educación, Universidad La Salle- grupo Educación y Sociedad en alianza con la Red iberoamericana de estudios sobre la oralidad. Correo electrónico: yolimagr@yahoo.es; mygutierrez@unisalle.edu.co

Los géneros no resultan externos a las distintas actividades humanas, sino que forman parte de ellas y las constituyen; son cambiantes, como lo son en el tiempo las diferentes esferas de la actividad y, a la vez, tienden a la estabilización, gracias a la existencia de propiedades discursivas recurrentes. (Camps, 2020, p.2)

En la vida cotidiana y en las distintas áreas de conocimiento escolar se construyen géneros discursivos orales y escritos con una base lingüístico-discursiva representada en recursos léxicos, semánticos, pragmáticos y ciertos propósitos retóricos ligados al contexto donde ocurren o se desarrollan. En ese sentido, los géneros orales se postulan como modos de organización del currículo y de distintas propuestas pedagógicas y didácticas de la oralidad en contextos educativos escolares y extraescolares. En este marco, este capítulo tiene tres finalidades a) aumentar el conocimiento de los profesores sobre el sentido, significado e implicaciones de la oralidad como práctica social en contextos académicos y científicos, b) facilitar la comprensión sobre el concepto de género discursivo oral y c) proponer los géneros orales como modos de organización curricular en distintos campos y áreas de conocimiento.

Estos objetivos también han guiado la investigación latinoamericana sobre géneros discursivos que generan pensamiento crítico en contextos educativos diversos en los últimos tres años, con profesores de educación inicial, primaria, secundaria, media y superior. Por tanto, este planteamiento surge del análisis preliminar de cinco prácticas observadas (videoscopías) y reflexionadas (auto confrontación conjunta), cuyos datos empíricos permitieron realizar descripciones significativas respecto a los modos de interacción de los participantes, sus aperturas, tensiones, riesgos e inequidades, es decir, cómo estos modos de interacción se materializan en géneros discursivos orales.

2.1 La oralidad como práctica social en contextos académicos y científicos

La oralidad es tan antigua como el hombre mismo y está presente a lo largo de la vida de las personas, su naturaleza multimodal y dialógica ha estado determinada por las variaciones históricas, los distintos contextos culturales en que acontece y los posicionamientos éticos, sociopolíticos y estéticos que simboliza. Por tanto, tiene el carácter plural y performativo de las oralidades como prácticas sociales situadas, representadas en distintas formas de interacción del ser humano con el entorno, consigo mismo y con otros interlocutores (Gutiérrez-Ríos, 2017).

Reconocemos que la oralidad está presente en la vida social y escolar, y su abordaje desde distintos campos disciplinares como práctica social situada, reflexiva, crítica y dialógica ha tenido un crecimiento importante en las dos últimas décadas y en medio de una de las más convulsas e inciertas etapas que vive la humanidad. No obstante, en la escuela sigue abordándose de manera incidental, lo cual ha dejado huellas profundas en nuestros procesos de escucha, de subjetivación e identidad, en los modos de posicionarnos con una voz propia, y en las manifestaciones de nuestros cuerpos y su estética en el sentido amplio de la lengua y los fenómenos de lenguaje.

Para explicar la fuerza inusitada que ha tenido la oralidad en las estructuras sociales, lo hacemos a partir de la metáfora de lo instituyente e instituido propuesta por el filósofo y psicoanalista greco-francés Cornelius

Castoriadis⁴ (1989), porque nos permite comprender el proceso histórico y social de la oralidad y explicar sus tensiones y aperturas en las estructuras sociales. La dimensión instituyente es un proceso de cambio en cualquier esfera de la vida humana manifiesto en variaciones y desplazamientos respecto a regulaciones institucionales y sociales. En la oralidad, esta dimensión instituyente nos acerca a los cambios e innovaciones que ha tenido la oralidad, las nuevas perspectivas teóricas y contextos de aplicación, vinculados a la universalización de los mercados, la democracia, los avances científicos, tecnológicos y comunicativos. Por su parte, la dimensión instituida se advierte en situaciones que permanecen y tienden a perpetuarse desde las instituciones y organismos de poder. La dimensión instituida de la oralidad la encontramos en el sistema de concepciones y prácticas basadas en creencias, significados y reglas de acción, procedentes de la historia y la evolución de las sociedades.

En suma, lo instituido e instituyente de la oralidad obedece a circunstancias de carácter socio histórico y educativo-pedagógico que es necesario comprender para proponer distintas acciones afirmativas. Por ejemplo, urgen líneas de fuga que reconozcan la diversidad de experiencias cotidianas y la potencia de tenerlas en cuenta en las distintas situaciones de aprendizaje que a juicio de María Elena Rodríguez (1995), deben propiciar reflexiones sobre formatos de habla alternativos propios de contextos más amplios y formales. También, propuestas pedagógicas y didácticas que vayan más allá

de la formulación de contenidos y la estandarización de conocimientos y destrezas o la mirada deficitaria sobre el repertorio comunicativo y los usos orales de los estudiantes.

Además de reconocer la oralidad como objeto a enseñar y como mediación para aprender, también hay que abordarla como objeto de investigación y campo de conocimiento per se: en este aspecto es relativamente reciente, aunque sabemos que su aparición está ligada a la vida humana. Por tanto, cuando nos referimos a las dimensiones didácticas y pedagógicas ligadas a la enseñanza y el aprendizaje, conviene tener en cuenta, en primer lugar, el vínculo relacional de la oralidad con la lectura y la escritura, no de oposición, porque no son actividades del lenguaje excluyentes, aunque sí distintas (Llamas Pombo, 2014) en su naturaleza y características; y, en segundo lugar, es importante reconocer los aportes de una pluralidad de corrientes teóricas fundamentadas en distintos campos disciplinares (lingüística, sociología, psicología, filosofía, literatura y la comunicación, entre otros) que permiten comprender su evolución y su significación actual.

En ese sentido, el uso del sustantivo “oralidad” es polisémico y empieza a ser recurrente a comienzos del siglo XX con múltiples explicaciones sobre su contenido y alcance: “lengua oral”, “cultura oral”, “mundo oral”, “composición oral”; también nos referimos a: “la cuestión oral”, “lo oral”, “la expresión oral”, “la comunicación oral”, “la palabra hablada”, “la lengua hablada”, “el

habla”, entre otras, las cuales poco a poco hemos ido incorporando de manera natural en nuestros discursos (Gutiérrez-Ríos, 2011).

Esta diversidad de formas y de sentidos obedece a que la adquisición de oralidad supone una adquisición conatural desde el sentido común, y a que desde los estudios psicolingüísticos y comunicativos se ha enfatizado en que la “lengua en uso” es la oralidad y, por ende, podemos abordarla en dos sentidos: como código portador de las habilidades lingüísticas de escuchar y hablar y, la oralidad como variedad lingüística funcional o diafásica, la cual se caracteriza por variaciones de habla de una misma lengua determinadas por la situación o el contexto cultural dependiente del canal de comunicación y no del código (Casales, 2006). Por ello, en los primeros estudios se planteaba un canal oral y otro escrito, según la situación de comunicación.

Esta mirada hacia la oralidad y la escritura como códigos manifiestos en el uso de la lengua y específicamente, en las habilidades lingüísticas de hablar y escuchar para el código oral y leer y escribir para el código escrito, se ha llevado al plano educativo con diferentes interpretaciones y formas de intervención pedagógica. De este modo, se ha instalado la concepción respecto a que la competencia comunicativa se halla en el uso diestro de las posibilidades de comprensión y expresión, procesos en los que activamente intervienen las habilidades mencionadas. Esta preocupación por prescribir el qué y cómo decirlo de manera correcta no solo limita las capacidades reflexivas de los estudiantes sobre el “lenguaje como una forma de actuación social” (Rodríguez, 1995, p. 4), sino también las posibilidades de reconocimiento de otras voces, cuerpos, subjetividades e identidades en la vida social y en la escuela.

Por tanto, el papel que juega hoy la oralidad en la escuela es fundamental y requiere orientarse no solo en la perspectiva de formar niños, niñas y jóvenes como hablantes competentes; implica desarrollar de manera permanente y sistemática la competencia lingüística, textual, discursiva, pragmática y cultural (Núñez, 1993; Casales, 2006), como también formar la condición de ciudadano responsable del uso de la palabra como un derecho, una política, una posibilidad de inclusión social y una alternativa para la construcción de nuevas ciudadanías (Gutiérrez-Ríos, 2011).

En esta tarea, el rol de docentes y dinamizadores es primordial, por cuanto se necesita proponer y diversificar estrategias pedagógicas y didácticas encaminadas a propiciar situaciones de aprendizaje capaces de crear y recrear la oralidad en todas sus dimensiones y en sus relaciones con las prácticas de escritura. Así mismo, apostarle a la tarea de comprender que la oralidad cabalga todas las tecnologías como lo señala Mostacero (2011) y que su presencia en las diferentes redes sociales, plataformas educativas y dispositivos tecnológicos ha visibilizado nuevas identidades que suscitan otras posibilidades de interacción, como también, unos principios éticos y estéticos.

Por tanto, asistimos a escenarios donde oralizamos textos escritos o escribimos a partir de textos y discursos orales y en este intercambio de situaciones dialógicas y contextuales reconocemos sus formas de complementariedad. Sin embargo, este escenario no es de gran alcance y, por ello, para la escuela pensar didácticas de la oralidad sigue siendo un reto, por cuanto requiere ganar plena conciencia de estas posiciones complementarias y de distintas perspectivas teóricas de la oralidad que han de contemplarse a la hora de materializarlas en el currículo.

⁴ Tornelius Castoriadis dedicó su vida a tratar de comprender y explicar cómo el individuo construía su mundo; vivió en una época en que el ser humano, gracias a la acumulación de información, conocimientos y riquezas, comenzaba a alterar su medio ambiente de manera tan acelerada como nunca se había visto, centrándose en la industria y en la economía. Castoriadis fue testigo de cómo la humanidad drásticamente se modificaba a sí misma sin suponer siquiera el resultado al que llegaría.

Desde la Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad (2011) hemos identificado esta perspectiva educativa, pedagógica y didáctica de la oralidad, a partir de los aportes de profesores investigadores de distintos puntos de la geografía mundial. En la última década, de manera expedita, se ha ido vigorizando el acervo de investigaciones y experiencias pedagógicas. El estudio más reciente revela dos tendencias: una, relacionada con la oralidad como campo de estudio donde confluyen diversas perspectivas teóricas, epistemológicas y metodológicas; otra, concerniente a la oralidad como eje de desarrollo social y educativo que da cuenta de proyectos e investigaciones empíricas (Gutiérrez-Ríos, 2014a; Cárdenas, et al., 2017; Hernández-Rincón y Gutiérrez-Ríos, 2019).

La oralidad como campo de estudio ha sido abordada desde una pluralidad de perspectivas (socio cognitiva, comunicativa, sociocultural, dialógica, poscolonial, entre otras) como una práctica situada y auténtica que se despliega en la interacción con otros participantes. En este sentido, se ha identificado que la oralidad ha sido apropiada y fuertemente influenciada por los medios de comunicación y las tecnologías de la información. Así mismo, se ha reconocido su presencia en los discursos políticos, religiosos e incluso científicos, y su capacidad retórica para deleitar, persuadir o empoderar y hasta representar a los que no tienen voz (quizás como un acto ingenuo o de buena fe de una supuesta superioridad socio discursiva). Adicionalmente, se han cuestionado los discursos orales acrílicos frente a políticas estatales de modernización y desarrollo que generan desigualdad social, entre muchas otras problemáticas.

Estas tensiones emergen de la gran división entre la oralidad y la escritura, caracterizada por plantear que eran

habilidades totalmente distintas y separadas, la cual se redujo cuando el ser humano quiso grabar el lenguaje oral en dispositivos tecnológicos y comunicarse con otras personas ubicadas en lugares remotos. Desde el fonógrafo, gramófono y radio, pasando por el cassette y los discos compactos, hasta llegar a los medios sonoros portables como: teléfono móvil, televisión, internet, redes sociales, MP3, podcast y formas de comunicación vía streaming, etc., lograron un gran cambio porque, además de grabar la voz, emergió la oralidad digital, cuya característica es la interacción de interlocutores a través de pantallas y nuevas plataformas que albergan el lenguaje verbal y no verbal. La característica primordial es la posibilidad que tiene el interlocutor para elegir a quién escuchar, cuándo y dónde, e incluso poder dar su opinión al respecto y compartirla con otras personas.

Por su parte, la tendencia de la oralidad como eje de desarrollo social y educativo, se caracteriza por las distintas manifestaciones de la oralidad en contextos escolares y sociales y por una serie de iniciativas que responden al desafío de reconstruir el tejido social dentro y fuera del ámbito escolar. Se argumenta que la enseñanza de la oralidad debe ser un proyecto para formar niños, niñas y jóvenes con voz, con capacidades y disposiciones para pensar, escuchar y hablar por sí mismos públicamente.

Estas contribuciones han provocado un giro importante, no solo en la investigación en el campo de la oralidad sino también en las prácticas educativas de la oralidad en diversos contextos. Se han desarrollado líneas de pensamiento que la conciben como un medio y una práctica fundamental de constitución de seres libres y autónomos capaces de hacer uso público de la palabra. Se ha avanzado en reconocer que la oralidad está presente en contextos formales donde se nutre de la lectura

y escritura (escuela, medios de comunicación, etc.), y en contextos donde se habla de oralidad comunitaria o vernácula. Por tanto, las oralidades están vinculadas a la vida cotidiana (hogar, iglesia, trabajo) y a la escuela como prácticas sociales con distintas intencionalidades comunicativas.

2.2 La comprensión del concepto de género discursivo oral

Dedicamos un amplio apartado a la oralidad en la enseñanza y la investigación, con el fin de comprender su relación directa con los géneros discursivos. Desde la perspectiva sociocultural, las oralidades se organizan en términos de modalidades o géneros discursivos. Estos se manifiestan en todas las actividades humanas y corresponden a interacciones espontáneas e informales o a interacciones reflexivas o formales. Por ello, es importante considerar el carácter deliberado de los diferentes géneros orales (conversación, debate, exposición oral, tertulia, relato oral, entrevista, entre otros), la adecuación al contexto de uso, la manera como se relacionan los participantes, así como el dominio de recursos lingüístico-discursivos en favor de la construcción de conocimiento. Esta comprensión implica tomar conciencia del carácter plurigestionado de los géneros discursivos orales asociados a la construcción de las relaciones sociales y la formación ciudadana.

Según Bajtín (1979), la actividad humana está circunscrita a esferas de la comunicación todas ellas relacionadas con el uso del lenguaje oral y escrito, por ello: “La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es

inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma” (p.248). Un par de ejemplos son: la conferencia y la exposición oral, dos géneros que se llevan a cabo en la esfera de la actividad académica donde adquieren una serie de características estables como el exordio, desarrollo y cierre, las cuales tanto en la escritura como en la oralidad tienen que ver con la estructura retórica. Respecto a la exposición oral Anna Camps (2020) señala:

Las exposiciones orales presentan una serie de características discursivas propias, muy similares en todas las áreas y materias. El profesorado debe conocerlas bien y orientar al alumnado para que las ponga en práctica en el aula. Por otra parte, las exposiciones orales, como género, están sujetas a aspectos cambiantes. Así, hace unos años, nadie empleaba como recurso estratégico en las exposiciones el apoyo de las TIC. Hoy sucede todo lo contrario y, por tanto, enseñar a hablar en público comporta saber preparar e interactuar con una presentación en formato digital. (p.2)

Cada género discursivo está relacionado con un tipo de intercambio verbal y de actividad social. Por ello, los hablantes elegimos un género discursivo de acuerdo con el tipo de actividad que vamos a realizar dentro de una determinada situación comunicativa. En la vida cotidiana cuando enviamos un correo electrónico, grabamos un mensaje de voz o participamos en conversaciones con amigos y cercanos, estamos interactuando a través de géneros orales y escritos y somos capaces de producir secuencias narrativas, descriptivas o dialogadas en un mismo género. Por ejemplo, en las videoscopías

de clases en el contexto de la pandemia, encontramos grandes esfuerzos de maestros por crear espacios para conversar; propiciaron debates, relatos y anécdotas; actividades de carácter artístico y acudieron a herramientas tecnológicas para grabar exposiciones, entrevistas, entre otros géneros orales.

En estos usos de lo oral con mediación tecnológica han surgido variaciones en la producción de géneros orales que tenían unas formas prototípicas relativamente estables en cuanto a los temas, el estilo verbal y la composición (Bajtín, 1979; Zayas, 2012). Tanto los aspectos cambiantes como los aspectos estables de los géneros son importantes para apropiarse su uso en el contexto social en el que ocurre. Se trata de opciones lingüísticas y comunicativas, tales como: roles discursivos y tareas cognitivas concernientes a las formas de acción; dispositivos de enunciación, nuevas denominaciones y fórmulas que ritualizan las prácticas, las cuales corresponden a contenidos y maneras de decir (Charaudeau & Maingueneau, 2002; Schaeffer, 2001).

El repertorio de géneros orales está presente tanto en el contexto de la familia, la comunidad, las tecnologías y las tradiciones culturales, como en la escuela a través de su uso y adecuación a contextos formales. Por consiguiente, los géneros discursivos orales como actividades sociales y constructos semióticos median entre la realidad del contexto, los saberes y las estrategias de aprendizaje (Cárdenas, et al., 2017; Hernández-Rincón y Gutiérrez-Ríos, 2019). Si retomamos el ejemplo de la exposición como género oral que tiene lugar en un contexto pragmático normado y lo contrastamos con otros como la clase magistral y la conferencia, podemos encontrar algunas características comunes prototípicas de géneros orales monologados que distan de las

características de géneros dialogados como la mesa redonda, la tertulia o la conversación.

Así pues, la conferencia y la exposición oral sugieren ciertos requerimientos lingüísticos, pragmáticos, comunicativos e incluso retóricos que distan en gran medida de una conversación familiar, por ejemplo. Se trata entonces de una evaluación que además valora la particularidad de las reglas sociales de cada contexto (cortesía lingüística, modalización, convenciones, etc.). Asimismo reconoce el carácter multicanal de la oralidad, en tanto no se queda en lo puramente lingüístico, sino que lo conjuga con lo paraverbal, lo kinésico (gestos, movimientos, miradas) y lo proxémico (actitudes, posturas, hábitos culturales y, en general, la distancia respecto al interlocutor).

Los estudios de la noción de género son prolíficos y se han abordado desde marcos de referencia teóricos y metodológicos distintos (inglés con propósitos específicos, nuevos estudios de retórica y la corriente australiana de la lingüística sistémico funcional), los cuales han permitido identificar dos aspectos específicos; uno alude a lo lingüístico para analizar los géneros (textos), y el otro a los nuevos estudios de retórica que alude a los géneros discursivos (participantes, quiénes producen y consumen) por encima de los textos en sí. Por ello, es importante considerar por lo menos dos alternativas: abordar el género oral como texto o como actividad social. Parodi (2008) plantea que, si pretendemos enseñar los géneros, tenemos que abordarlos desde los textos orales y escritos. Desde la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad sostenemos que los géneros no solo tienen que ver con los textos, sino que van mucho más allá, dando forma y organizando la actividad social de las personas. Hemos optado por los géneros discursivos

orales como actividades sociales porque compartimos que cuando interactuamos o escribimos aprendemos a adecuarnos a estructuras particulares y a un contrato social de habla y un propósito que lo distingue de otro género.

Es importante señalar que este desafío de ampliar la mirada que tenemos del género como texto al género como actividad social,⁵ se sostiene en los acelerados cambios que estamos afrontando (como el de la pandemia ocasionada por el brote del Coronavirus en el planeta) y que están cambiando el mundo y sus prácticas convencionales, y en este contexto cobra sentido el planteamiento de Bazerman (2012) en torno a cómo el uso creciente del Internet ha hecho que este se constituya en un espacio en el que se mezclan textos orales y escritos, así como visuales, lo cual implica e implicará que nosotros como usuarios debamos volvernos expertos en nuevos géneros de ciudadanía y participación política. De ahí la extraordinaria variedad de oralidades y posibilidades de comunicación, así como su riqueza en formas y registros, lo cual redundará en géneros orales híbridos y polifónicos.

Es por esto por lo que Parodi (2008) advierte que el género no está sujeto a un patrón fijo definido únicamente por el contexto, sino que el ser humano es quien construye en su mente el género como instrumento comunicativo y lo hace de manera dinámica, contextualizada y situada. En ese sentido, podemos ser y seremos precursores de la enseñanza y el aprendizaje de nuevos géneros admitidos como acciones sociales o eventos, que incluyen “movidas retóricas” en las formas de narrarnos

y representarnos en los nuevos tiempos y espacios a los que asistimos hoy, lo cual supone otras posibilidades para formar-nos como personas creativas, imaginativas, empáticas y críticas que transforman los mundos en los cuales vivimos o deseamos vivir.

2.3 Los géneros orales como modos de organización curricular en las distintas áreas de conocimiento

En la vida cotidiana y en las distintas áreas de conocimiento escolar se construyen géneros discursivos orales y escritos con una base lingüístico-discursiva representada en recursos léxicos, semánticos, pragmáticos y ciertos propósitos retóricos ligados al contexto donde ocurren o se desarrollan. En consecuencia, los géneros orales se postulan como modos de organización del currículo y de distintas propuestas pedagógicas y didácticas de la oralidad, en contextos educativos escolares y extraescolares. Partimos de la caracterización de géneros discursivos que tuvo como fuente un corpus de videoscopías de clase sometidas al proceso de diálogo crítico de cinco comunidades mixtas de profesores, cada una conformada por el profesor en aula, un profesor acompañante, un profesor en formación y un profesor universitario invitado y un experto.

⁵ Los géneros no sólo tienen que ver con los textos, sino que van mucho más allá, dando forma y organizando la actividad social de las personas.

Si bien este avance corresponde al primer ciclo de la investigación sobre géneros discursivos que desarrollan pensamiento crítico, es necesario someter a discusión el diseño de esta propuesta didáctica con el fin de ampliar miradas reduccionistas sobre los géneros discursivos y la enseñanza de la oralidad.

Nuestra hipótesis basada en la investigación adelantada es que aprender a hablar y a escuchar no solo supone la adquisición y desarrollo de una habilidad, sino de distintas oralidades; esto significa que es necesario reconocer variadas formas de interacción simbólica verbal y no verbal mediante la participación en diversas prácticas sociales. Esta mirada sociocultural de las oralidades pregunta por las maneras en que las actividades de hablar, escuchar e interactuar están reguladas y distribuidas diferencialmente entre las personas en determinados contextos. Este carácter “plurisemiótico” (Kerbrat-Orecchioni, 1996) posibilita que cada género tenga unas características particulares.

Desde este marco, proponemos tener presente la existencia de géneros discursivos orales que tienen un carácter instituido, por cuanto provienen de esferas discursivas académicas y tienden a permanecer en contextos formales de uso; y los géneros discursivos orales instituyentes procedentes de procesos de cambio, rupturas y discontinuidades institucionales y sociales en cualquier esfera de la vida humana. Estas dimensiones instituida e instituyente posibilitan reconocer las continuidades, desplazamientos y variaciones de los géneros orales derivados de los avances científicos, tecnológicos y comunicativos.

En este sentido, pensar la didáctica de la oralidad a través del género discursivo oral, y organizar el currículo

integrando tanto las dimensiones instituida e instituyente como los ámbitos discursivos: académico, literario, vida cotidiana y medios de comunicación de la oralidad, posibilita una construcción curricular acorde al trabajo autónomo de las oralidades y a sus relaciones con la escritura y la lectura. Se trata como lo señala Camps (2020), de construir un currículo escolar propio que integre las distintas áreas y materias desde estos cuatro grandes ámbitos que propone en la figura 1.

Figura 1. Los cuatro grandes ámbitos discursivos presentes en el currículo



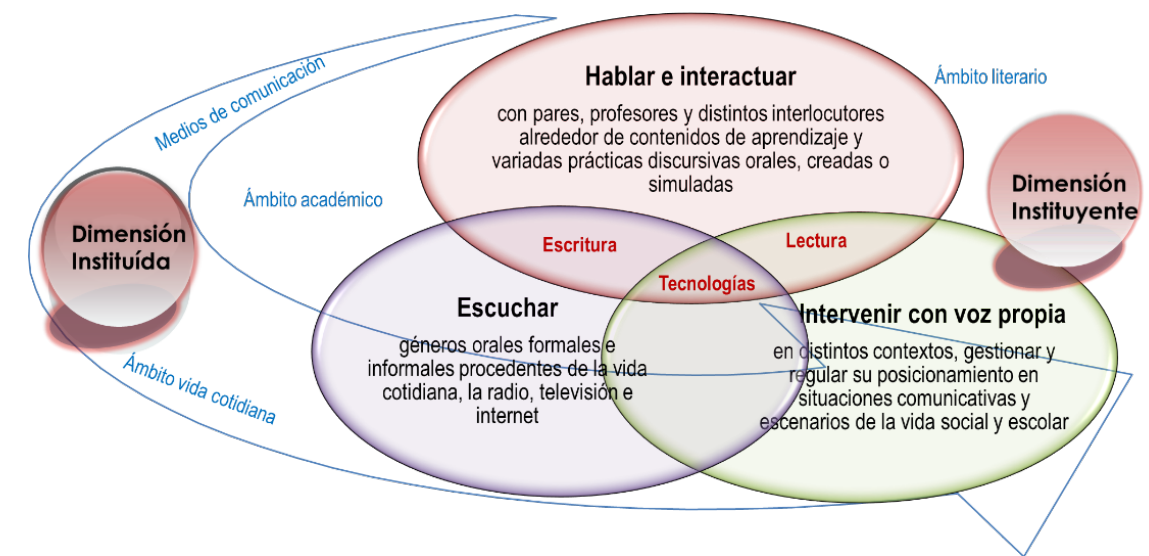
Por otra parte, conviene tener en cuenta el carácter monologal, dialogado y plurisemiótico de los géneros discursivos, así como su carácter transversal en todos los campos, áreas y materias de la educación inicial, básica, media y superior. Así mismo, su carácter específico, propio de usos con sus singularidades particulares de algunos campos, áreas o materias. En todos los casos, definen a una comunidad discursiva con prácticas y pautas metodológicas comunes, compartidas por el profesorado (Jaubert, Rebière y Bernié; 2003, Camps, 2020).

En este contexto, se propone una secuenciación por ciclos, cuya progresión posibilita abordar los géneros discursivos orales en distintos campos, áreas o materias. Para tal fin, se propone considerar las dimensiones instituida e instituyente, los ámbitos discursivos: académico, literario, vida cotidiana y medios de comunicación,

y sus relaciones con la escritura, la lectura y las tecnologías. En esta línea, el profesorado podrá pensar el desarrollo de las capacidades discursivas orales de los estudiantes desde **actividades de recepción o escucha** de los distintos géneros, como tareas de producción oral basadas en **hablar e interactuar e intervenir con voz propia en contextos situados**.

Así mismo, podrá orientar la planeación, producción y evaluación de productos intermedios o finales en el marco de apuestas metodológicas más amplias, tales como: el aprendizaje basado en proyectos, los talleres formativos de oralidad, las secuencias didácticas, entre otros. La figura 2 ilustra las líneas de acción planteadas y posteriormente su respectiva descripción, con el fin de propiciar el diseño de propuestas curriculares acordes con los diversos contextos educativos:

Figura 2. Géneros discursivos orales como modos de organización curricular en distintos campos y áreas de conocimiento



Escuchar géneros orales formales e informales procedentes de conversaciones, relatos, canciones, entrevistas, debates, exposiciones y textos procedentes de la vida cotidiana, radio, televisión e internet. Así mismo, propiciar la narración de hechos vitales y expresión de sentimientos. De manera específica, saber qué se dice, cómo, para qué y por qué se dice de ese modo y no de otro.

Hablar e interactuar con pares, profesores y distintos interlocutores alrededor de contenidos de aprendizaje y variadas prácticas discursivas orales creadas o simuladas: informaciones, conversaciones guiadas e instrucciones. Propiciar la valoración de géneros orales procedentes de radio, televisión e internet, la producción de géneros orales informales (conversación entre iguales en el aula y mediante redes sociales) y de géneros orales formales (podcast, exposición oral, panel, entrevista, etc.). Se trata de un proceso que conlleve a la toma de decisiones respecto no solo a qué decir sino también respecto a cómo hacerlo en función de una determinada situación comunicativa; en otras palabras, planear qué se va a decir, cómo, para qué y analizar por qué se dijo de ese modo y no de otro.

Intervenir con voz propia en distintos contextos, gestionar y regular su posicionamiento en situaciones comunicativas y escenarios de la vida social y escolar. Esto significa, en primer lugar, tomar conciencia de las actividades implicadas en el proceso de producción oral (planificación, producción oral y evaluación); en segundo lugar, comprender cómo estas actividades contribuyen al logro de determinados objetivos discursivos y retóricos (saber qué decir, cómo, para qué y por qué decirlo); y en tercer lugar, aprender a gestionar los recursos discursivos para manifestar la voz propia en el

discurso oral, dialogar con los interlocutores y regular de forma socialmente situada los propios procesos de interacción oral.

La exploración de esta u otra propuesta siempre sugerirá, como lo plantea Camps (2020), condiciones para acordar pautas de sistematización del trabajo con los distintos géneros, el diseño de rúbricas de evaluación para seguir el desarrollo de las capacidades discursivas de los estudiantes, y crear espacios para reflexionar sobre las implicaciones de un currículo basado en géneros transversales y específicos, híbridos y polisémicos.

Finalmente, se proponen estrategias basadas en la circularidad de la palabra (comunidades de práctica, círculos de reflexión, sociedades de debate) como escenarios favorables para crear y consolidar comunidades de lectores, escritores e interlocutores con intereses comunes respecto a los modos de recrear, comprender e interpretar saberes y experiencias orales de la sociedad y la comunidad lingüística, regional o nacional.

Referencias

- Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bazerman, C. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Camps, A. (2020). *Material de referencia para la elaboración de un Proyecto Lingüístico de Centro*. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/proyecto-linguistico-centro/materiales-de-referencia-para-la-elaboracion-de-un-plc>
- Casales, F. (2006). Algunos aportes sobre la oralidad y su didáctica. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 33.
- Cárdenas, M., Torres A. C., Parra C. R., Pinilla M. E., y Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2017). *Prácticas dialógicas en la escuela. Asamblea de aula, exposición oral y conversación académica*. Red Lenguaje, Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona, España: Tusquets Editor
- Chareau, P. & Maingueneau, D. (2001). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil.
- Hernández-Rincón, M., y Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2019). Tendencias temáticas e investigativas de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad y sus aportes a la formación docente. *Oralidad-es*, 5, 1-14. Recuperado de <https://revistaoralidad-es.com/index.php/ro-es/article/view/112>
- Jaubert, M., Rebière, M. y Bernié, J.P. (2003). *L'hypothèse "communauté discursive": d'où vient-elle? Où va-t-elle?* *Les cahiers Théodile*, 4, 51-80.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. París: Seuil. Traducción al español: Lic. Mónica C. Preiti. Cátedra Lengua Española II. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.

Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2014). *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana*. Colección Tesis Doctoral. Doctorado en Educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. https://die.udistrital.edu.co/publicaciones/concepciones_y_practicas_sobre_oralidad_en_educacion_media_colombiana

Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2011). *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana*. (Tesis Doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas). Retrieved from <http://hdl.handle.net/11349/23306>.

Llamas Pombo, E. (2014). *Oralidad y escritura, terminologías francesa y española: En Presencia y renovación de la lingüística francesa*. Ediciones Universidad de Salamanca.

Mostacero, R. (2011). *Oralidad, Escritura y escrituralidad*. *Enunciación*, 16(2), 100-119. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4782110.pdf>

Núñez, M. P. (2011). *Espejos y ventanas: Dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo*. *Enunciación* 16 (1) 43-57 <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/download/3594/14500?inline=1>

Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Parodi, G. (2008). *El género Manual y su organización retórica en cuatro disciplinas científicas: Entre la abstracción y la concreción*. En G. Parodi (ed.), *Géneros Académicos y Géneros Profesionales*. *Accesos Discursivos para Saber y Hacer* (pp. 199-218). Valparaíso: EUV.

Pombo Llamas, E. (2014). Oralidad y escritura-, terminologías francesa y española: En Presencia y renovación de la lingüística francesa. Ediciones Universidad de Salamanca.

Schaeffer, J.-M. (2001). Genres littéraires, in Dictionnaire des genres et notions littéraires (pp. 353-358), Encyclopaedia Universalis. Paris: Albin Michel.

Zayas Hernando, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. Revista Iberoamericana de educación, 59, 63-85.



ISBN 978-628-7535-15-2

Capítulo 3

El taller formativo de oralidad como configuración didáctica del género discursivo oral en la educación preescolar⁶

Por: Marleny Hernández Rincón⁷

<https://orcid.org/0000-0002-8816-7491>

⁶ Este capítulo hace parte de las reflexiones suscitadas en el marco de la tesis doctoral: "Fundamentos para el desarrollo de una didáctica de la oralidad en el Grado Transición de la Educación Preescolar basada en el género discursivo oral. Contribuciones desde la acción didáctica colectiva sistemática de maestros". Subsistema de investigación Lenguaje, Comunicación y Subjetividades del Doctorado Educación y sociedad, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Esta tesis está vinculada a la investigación: "Didácticas de géneros discursivos orales que construyen pensamiento crítico en contextos educativos diversos" del Grupo Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle en alianza con la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad -RIEO-.

⁷ Licenciada en Educación Preescolar – Fundación Universitaria Monserrate. Magistra en Educación- Pontificia Universidad Javeriana. Docente de la Secretaría de Educación, Colegio Friedrich Naumann IED. Coordinadora Nodo Colombia de la RIEO. Estudiante Doctorado Educación y Sociedad, Universidad de La Salle. Correo electrónico: marhdezrincon@gmail.com; marhernandez25@unisalle.edu.co

“Los talleres confirman que una interacción discursiva es pertinente y adecuada (eficaz) cuando los interlocutores comparten marcos de conocimiento, tienen conciencia de la presencia de otro que es afectado por su intervención y dirigen intencionalmente sus actos de habla hacia la modificación mental o social del interlocutor” (Rodríguez- Luna, 2012, p.31)

Pensar una configuración didáctica para abordar el género discursivo oral en el aula de preescolar, implica fundamentarla teórica y epistemológicamente en el marco de la investigación acción que se realiza con comunidades de maestros del Nodo Colombia de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad -RIEO-. Este proceso de pensar la didáctica del género discursivo oral partió de considerar la manera como concebimos la interacción oral desde la orientación del lenguaje como fenómeno discursivo y práctica social. El proceso de autoformación en red permitió realizar un rastreo de las configuraciones didácticas empleadas en la última década en la educación preescolar y, específicamente, en el grado transición⁸.

El rastreo realizado permitió encontrar que en el territorio colombiano existe una tendencia muy marcada por desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, por medio de configuraciones didácticas que se materializan en: actividades, secuencias didácticas y proyectos de aula (Pérez & Roa, 2010; Alzáte Ortiz, 2015), las cuales buscan favorecer la comunicación didáctica representada en la construcción de significados en torno a un objeto de aprendizaje, lo cual compromete acciones y relaciones de los participantes (profesor y estudiantes).

Por tanto, las configuraciones didácticas se centran en los procesos cognitivos y metacognitivos que se ponen en juego, en las normas de interacción y en responder a dificultades de aprendizaje por parte del estudiante.

Estas configuraciones didácticas suponen una práctica social en el escenario escolar (Vigotsky, 1976; 1982) y se han centrado en la construcción de conocimiento. Esta tendencia es fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por cuanto busca dar razón de decisiones encaminadas a favorecer aprendizajes que se desarrollan durante un determinado periodo de tiempo con unas frecuencias y poseen estructuras o acciones organizadas de manera secuencial. Si bien es una pretensión propia de la interacción didáctica enfocada al progreso del estudiante o del docente, esta investigación vincula la actividad social de las personas en el marco de una educación dialógica.

Hemos optado por pensar la configuración didáctica en coherencia con la naturaleza del género discursivo oral como actividad social dialógica y con las oralidades como: “prácticas sociales de naturaleza dialógica y multimodal, determinadas por posicionamientos éticos, sociopolíticos y estéticos del contexto cultural en el que acontecen” (Gutiérrez-Ríos, 2018, p. 89). En ese sentido, la configuración didáctica escapa a una visión subjetivista para captar la formación discursiva como acontecimiento profundamente vinculado a la actividad social que como tal encarna una interacción dialógica. Este planteamiento se nutre de los aportes de la perspectiva dialógica y discursiva del lenguaje y la teoría del acontecimiento y la actividad (Bajtín, 1979).

Sin pretender disminuir o relativizar la categoría de configuración didáctica abordada por distintos autores (Litwin, 1997; León & Calderón, 2003; Pérez & Roa, 2010; Godino, Batanero, Font, & Giacomone, 2016), quienes ponen el énfasis en la secuencia interactiva de un proceso instruccional alrededor de una situación-problema o una situación comunicativa en la que participan el docente y los estudiantes, en la presente investigación buscamos trascender su carácter procedimental, enriquecerla y resignificarla con elementos performativos que posibiliten la vinculación de realidades situadas susceptibles de ser transformadas.

Dichas configuraciones didácticas han logrado un reconocimiento en el campo educativo y de manera particular en la didáctica de la oralidad porque han pensado una didáctica de la lengua específicamente de lo oral, vinculando unos saberes en el marco de situaciones discursivas que dotan de sentido a las interacciones que se originan en el contexto escolar y así contemplar un sistema de “obligaciones recíprocas entre el docente y sus alumnos, obligaciones generalmente tácitas” (Pérez & Roa, 2010, p.60).

Los procesos de la enseñanza de la lengua oral que identifican dificultades en la competencia comunicativa de los estudiantes se abordan desde criterios de progresión, ya que el diseño y planeación de estas configuraciones se orientan por las intenciones específicas de los docentes y la escasa formación de estos en aspectos fundamentales del lenguaje, lo que conlleva a que se desconozcan las especificaciones lingüísticas y discursivas de lo oral que constituyen el andamiaje perfecto en el desarrollo comunicativo de los niños (Dumais, 2011). Así mismo, estas configuraciones didácticas implican posiciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas que constituyen un camino que discurre primero por

las aulas, pero sigue siendo necesario el análisis de las prácticas verbales en situación escolar (Barrio, 2001) ya que posibilitan gestar así el nacimiento de una didáctica de la lengua (Bronckart, 1985).

En este sentido, los aportes de investigaciones realizadas en la última década hacen visible dos necesidades como puntos de partida para pensar en una configuración didáctica de estrategias para enseñar la lengua oral. En primer lugar, las estrategias didácticas se centran en la necesidad de fomentar situaciones comunicativas en el aula, las cuales pueden organizarse a través de secuencias didácticas, proyectos de aula, talleres, entre otras estrategias; y en segundo lugar, se pretende convertir la lengua oral como objeto de aprendizaje que supone establecer relaciones entre objetivos, contenidos, estrategias y actividades desde un enfoque comunicativo, a partir de problemas reales que suceden en el aula escolar.

Esta tendencia se constituyó en punto de reflexión crítica de diferentes seminarios de investigación con maestros que conforman las comunidades mixtas de profesores del nodo Colombia de la RIEO. Se propuso pensar en la configuración didáctica de estrategias para abordar los géneros orales desde la perspectiva discursiva de las oralidades y los géneros orales en el contexto de la nueva dinámica de enseñanza virtual suscitada por el virus del COVID-19, y a la vez que dicha configuración didáctica de la estrategia sirviera como aporte a la autoformación de los docentes en el uso performativo propio del lenguaje que va más allá de la cualificación disciplinar.

Con este propósito se encontró la configuración didáctica del “Taller formativo de oralidad” cuyos planteamientos provienen de los profesores canadienses Lafontaine (2005, 2008); Dumais y Lafontaine (2011),

⁸ Grado reconocido por el sistema escolar colombiano como prerrequisito formal para el ingreso a la Educación Básica Primaria.

quienes se han interesado por estudiar la didáctica de la oralidad del francés, y retoman los aportes que han realizado Dolz y Schneuwly (1997; 1998) y García Debanc (2004) respecto a la enseñanza y la evaluación de lo oral. Plantean que el taller formativo de oralidad se funda en una educación inclusiva para la educación básica, prestando especial interés a la oralidad como base del aprendizaje a lo largo de la vida y que focaliza objetos de enseñanza precisos, considerando tipos de géneros y textos en contextos comunicativos y diversos, es decir, tiene como propósito responder a las necesidades de escuelas plurales (por su diversidad lingüística y cultural) desde una mirada social integradora, democrática y plural.

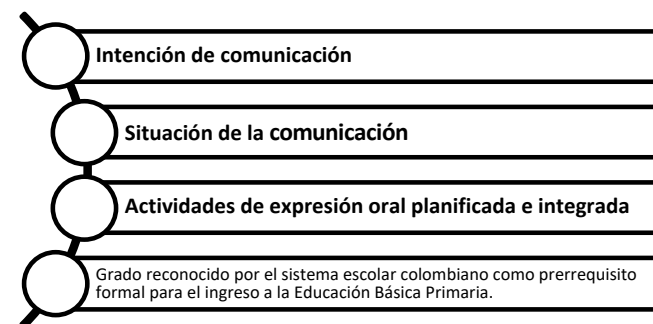
Dentro de estos principios pedagógicos que ofrece esta configuración didáctica, se destaca el desarrollo de habilidades de interacción como eje de una práctica concreta vinculada al entorno y vida cotidiana del estudiante en una concepción situada de los procesos cognitivos, que anclan la problemática en la dimensión social de situaciones de comunicación en las que convergen diferentes capacidades. Desde esta perspectiva, consideramos que la configuración didáctica de los talleres formativos de oralidad constituye una estrategia que se acerca en su configuración didáctica a la naturaleza discursiva de los géneros orales como actividad social.

Al mismo tiempo, se logra divisar que esta estrategia reúne las condiciones necesarias para apoyar la formación de docentes desde “el uso orientado y coordinado de acciones para lograr objetivos diversos y convergentes” (Rodríguez-Luna, 2012, p.17); describe las vías de acción e intervención didáctica que ayuda a los profesores a comprender las dificultades que se presentan en el proceso de implementación (Lafontaine, 2001) y brinda la posibilidad de realizar ajustes a la planeación inicial.

Del taller formativo de oralidad, acogemos sus componentes comunicativos y epistémicos relacionados con la diversificación de géneros orales y la capacidad pluri-gestionada, en cuya construcción o gestión intervienen dos o más interlocutores, como también la vinculación de la escucha y las acciones didácticas para el desarrollo cognitivo, metacognitivo y socioafectivo basado en la detección de saberes previos, distintos tipos de evaluación, reflexión y razonamiento crítico. No obstante, buscamos trascender esta función comunicativa de la lengua oral, necesaria para comprender la complejidad de la interacción dialógica y el carácter semiodiscursivo del lenguaje que al decir de Bajtín (1979) privilegia las relaciones intersubjetivas de los interlocutores a través de los actos de palabra en un contexto histórico, situado y performativo.

Con este propósito de reconfigurar la configuración didáctica del taller formativo de oralidad propuesto por Dumais y Lafontaine (2011), nos proponemos acercarnos a su estructura sugerida en tres fases importantes que sirven de ruta de navegación en esta nueva estrategia didáctica (Figura 1).

Gráfica 1. Modelo de producción oral planteado por Lafontaine (2001)



• La fase 1: “Intención comunicativa” se convierte en el punto de partida en el cual se presenta a los estudiantes el objetivo de los encuentros y los logros a alcanzar.

• La fase 2: “Situación de la comunicación” integra prácticas de lectura y escritura en la expresión oral y se tienen en cuenta los intereses de los estudiantes para presentar temas significativos, que se centren en las experiencias vividas por los alumnos; se tiene en cuenta la audiencia al suscitar en los participantes la reformulación de roles y se hace un ejercicio de autoevaluación del proceso desarrollado.

• La fase 3: “Actividades de expresión oral planificadas e integradas” realiza un registro de las producciones orales iniciales de los estudiantes para identificar el estado de conocimiento de estos y se procede a desarrollar con ellos los talleres formativos. Es importante resaltar que estos talleres parten desde las consignas de tener claridad de los papeles que desempeñan los participantes, se relaciona el aprendizaje con una experiencia práctica que resalte hechos concretos de los usos orales del lenguaje, se induce el aprendizaje de técnicas de escucha que promuevan la interacción entre hablantes y oyentes, con el fin de consolidar una producción final y realizar un proceso evaluativo objetivo de los aspectos favorables y debilidades que se experimentan en las sesiones de trabajo.

Estas fases suponen la representación de un determinado proceso para la organización y gestión que se integra en etapas, elementos y en el proceso metodológico del taller formativo oral.

⁹ Los talleres pueden tratar sobre la relación con el género trabajado, tipos de práctica (características propias de cada género), hechos de la lengua y técnicas de escucha.

1. Etapas del taller formativo de oralidad

• **Etapa 1: Preparación:** simulación, activación de conocimientos previos de los estudiantes, objetivos del proyecto, resultado esperado.

• **Etapa 2: Realización:** actividades de aprendizaje a lograr de acuerdo con los objetivos y el apoyo brindado por el docente, evaluaciones durante el aprendizaje y al final del proyecto.

• **Etapa 3: Integración:** síntesis del aprendizaje de los estudiantes y transferencia de sus conocimientos y habilidades desarrolladas.

2. Elementos del taller formativo de oralidad

• **Intención comunicativa:** se justifican las razones de esta elección y se construye una colección colectiva de las preferencias de los estudiantes.

• **Situación de la comunicación:** Integración de prácticas de lectura, escritura y expresión oral o tipos de asignaturas presentadas a los estudiantes.

• **Actividades orales planificadas**

- Producción inicial.
- Estado de conocimiento del estudiante.
- Talleres de formativos orales⁹: se contempla el modelado total por parte del profesor o el estudiante, el aprendizaje de los roles a desempeñar, el aprendizaje relacionado con el tipo de práctica y el aprendizaje relacionado con hechos del lenguaje.

- **Producto final:** evaluación final precedida de evaluaciones formativas (autoevaluación, evaluación por pares, tablas de observación y evaluación, entrevista, cuaderno de bitácora, rúbricas, listas de chequeo, etc.).
- **Impacto en el alumno:** manejo de la comunicación oral

3. Proceso metodológico en el diseño de talleres formativos de oralidad

- Definir las características del género discursivo oral seleccionado
- Definir el tipo de evidencia oral que se busca alcanzar
- Definir la rúbrica de evaluación que muestra el proceso de apropiación y progresión del género discursivo por parte del estudiante.
- Diseño de talleres (con el fin de conseguir la apropiación del género oral por parte del estudiante).
- Ajustes previos a la implementación.

Desde la perspectiva de los maestros de educación

preescolar organizados en las comunidades mixtas de investigación en red, se motiva la implementación de esta configuración didáctica en el contexto de los primeros grados de escolaridad, al reconocer que esta estrategia puede ser multifuncional ya que permite recolectar, interpretar y sistematizar información pertinente para aportar nuevos elementos en el campo disciplinar de la lengua oral y la formación docente.

Para garantizar la implementación de los talleres formativos en el grado transición de la educación preescolar, se hace necesario pensar en ejes articuladores que permitan promover un estilo dialógico, participativo, significativo y lúdico (Tabla N1), para lograr reconocer a los estudiantes de este ciclo escolar como actores sociales que inciden en el mundo al construir diálogos e intercambiar experiencias con otros. Estos ejes buscan dar sentido a las interacciones escolares que se alimentan con la mirada, la escucha, el cuerpo, la palabra (Arbiol & Molina, 2017) y posibilitan intercambios verbales auténticos.

Tabla 4. Ejes articuladores en el diseño de talleres formativos de oralidad en la educación preescolar

Ejes articuladores			
Dialógico	Participativo	Significativo	Lúdico
Posibilitar que los participantes expresen sus inquietudes y compartan experiencias.	Espacio abierto que promueve relaciones horizontales a través de reflexiones conjuntas entre docentes y estudiantes (trabajo cooperativo).	Retomar vivencias para la construcción de nuevos conocimientos. (Vínculos entre la vida cotidiana y los conocimientos escolares)	Acciones que propenden a la solución de problemas desde los juegos del lenguaje que y promueven la creatividad y la recreación.

Del mismo modo, las situaciones de aprendizaje, las funciones del lenguaje en los niños de educación preescolar y las acciones sugeridas en los talleres formativos de oralidad deben estar encaminadas al desarrollo lingüístico, discursivo y al uso de la lengua oral. Donde los niños aprendan a hacer claras sus intenciones y comprendan las de los otros participantes, mediante los procesos de cooperación discursiva que permiten interiorizar pautas, normas y regulaciones del contexto

social (Rodríguez- Luna, 2012). De allí la necesidad de plantear unas improntas a modo de rutas de navegación que permitan el diseño de los talleres formativos de oralidad desde la articulación de características del contexto y el uso de géneros discursivos orales. La tabla (N2) sugiere algunas acciones o procesos específicos que deben ser trabajados permanentemente desde el grado transición y viabiliza generar niveles de complejidad y progresividad.

Tabla 5. Improntas de trabajo sugeridas para el grado transición en los talleres formativos de oralidad

Improntas de trabajo en el grado transición			
Incorporación del diálogo como acción discursiva.	Fomento de la formación en la vida democrática y participativa.	Instalación en el espacio de la interacción social desde el descubrimiento propio y la relación con otros.	Experiencias socioculturales que fomentan el juego de roles para mantener la interacción con otros.

Con todo lo anterior, es necesario que el diseño de talleres formativos en este ciclo escolar considere la evaluación como componente integral de la situación didáctica y se aleje de concepciones cuantitativas y objetivistas, y brinde “posibilidades para la descripción, el diálogo y la retroalimentación” (Chávez, 2020, p. 31). Por tanto, evaluar adquiere una connotación de reflexividad que reconoce y valora el estado y proceso de los estudiantes para potenciar, exigir y retar sus avances (Pérez & Roa 2010).

Las contribuciones del componente evaluativo en los talleres formativos se originan al pensar en “la progresión”. Para Dumais (2013), la progresión representa la

“organización de los objetos que se deben enseñar en un itinerario temporal que se apoya en el desarrollo de los alumnos con miras a un aprendizaje óptimo” (p.141). Por esta razón, consideramos que la evaluación debe ser auténtica y tener consignas que se estructuran por criterios y herramientas (Tabla N 3) las cuales dan secuencialidad de acciones por parte de los participantes (docentes -estudiantes) en el desarrollo de los talleres.

Tabla 6. Elementos para elaborar consignas de progresión en los talleres formativos de oralidad

Elementos para la elaboración de consignas evaluativas		
Criterios de evaluación	Herramientas de evaluación docente	Herramientas de evaluación del estudiante
Se explicita la relación de criterios con los propósitos de aprendizaje. Se elaboran matrices de valoración o seguimiento.	Instrumentos que posibilitan una heteroevaluación, por ejemplo registro de observaciones, tablas de especificaciones y rúbricas.	Instrumentos de auto y coevaluación. Por ejemplo, listas de cotejo, rejillas, portafolios.

Estas consignas permiten que los talleres formativos de oralidad postulen una evaluación a forma de juicios de valor, de carácter comparativo entre los estudiantes, pero a la vez brinda referencias específicas de los logros y proceso de los estudiantes en relación con los desempeños esperados que permitan reorientar los caminos de avance.

Basados en las características, elementos y postura didáctica de los talleres formativos de oralidad desde una concepción del lenguaje como sistema de expresión y significación, los maestros de la RIEO planteamos cinco etapas para materializar esta estrategia didáctica en el contexto escolar del grado transición (Figura 2).

De los encuentros y reflexiones con comunidades de maestros de la RIEO en las diferentes etapas de trabajo investigativo, se diseñó la siguiente pauta que sirve de estructura para el diseño de los talleres formativos de oralidad en el grado transición de la educación preescolar (Tabla 4).

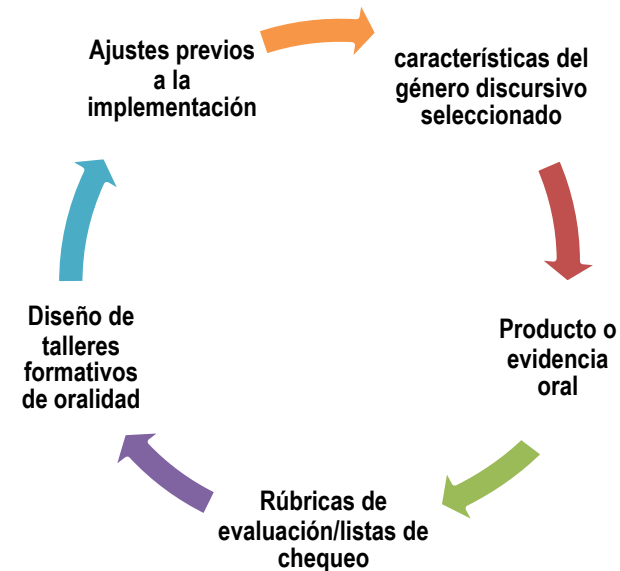


Figura3. Etapas del diseño didáctico de talleres formativos de oralidad

Tabla 4. Pauta para la elaboración de talleres formativos de oralidad diseñada con comunidades mixtas de profesores, (RIEO, 2021)

TALLER FORMATIVO DE ORALIDAD
1. Nombre del taller:
2. Género discursivo oral:
• Se puede explicar brevemente la fundamentación del género elegido.
3. Intención comunicativa:
• Plantear un propósito general según las condiciones particulares de los niños a los que se dirige el taller. Tenga en cuenta que sean alcanzables en el tiempo estimado para su realización. Los propósitos didácticos determinarán el tipo de acciones planeadas.
4. Producto esperado:
• Describir el tipo de evidencia oral que se espera consolidar con los estudiantes y en la cual sea visible el manejo de la comunicación oral.
5. Materiales:
• Material de apoyo requerido por el profesor y por los estudiantes, según la intención comunicativa propuesta: títulos de los libros que se van a utilizar, material en audio y video y enlaces web, etc.
6. Momentos de la actividad:
• Tener en cuenta los referentes conceptuales sobre el taller expuestos y luego describir paso a paso la sesión pensada para realizar el taller. Siempre teniendo en cuenta el género oral y la intención comunicativa planteada.
6.1 Momento 1: Elemento activador
6.2 Momento 2: Enseñanza y puesta en práctica
6.3 Momento 3: Cierre y proceso de evaluación

10 Los elementos que constituyen la planificación del taller formativo (Nombre, intención comunicativa, producto esperado, materiales y momentos) fueron tomados del modelo didáctico de producción oral de Lafontaine (2001).

Esta pauta para la elaboración de talleres formativos de oralidad tiene como propósito brindar una base sólida para el diseño de esta configuración didáctica basada en situaciones comunicativas que posibilitan su comprensión, con el fin de deconstruirla para actualizar la configuración didáctica del mismo taller y una didáctica de los géneros discursivos orales en contextos situados desde su resignificación. Este proceso lo realizaremos a partir del análisis de las reflexiones o auto confrontaciones de las comunidades de docentes, las cuales partirán de interrogantes como estos: ¿qué tipo de interacciones se suscitan en el aula virtual?, ¿qué procesos cognitivos, metacognitivos y emocionales están explícitos e implícitos?, ¿cuáles elementos pueden desvirtuarse o vincularse para generar interacciones orales y didácticas éticas, políticas y estéticas en el contexto cultural en el que acontecen?, ¿qué ajustes a la configuración didáctica del taller pueden realizarse para propiciar la escucha e intersubjetividad y los modos de posicionar los cuerpos, su estética y la voz propia?

Referencias

Alzáte Ortiz, F. A. (2015). Prácticas y formación docente: Un escenario propicio para promover la investigación educativa en Colombia. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-17. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/download/18962/19069/>

Arbiol, C & Molina, M.D (2017). Explorando los saberes de las maestras en torno a la relación educativa: Un estudio narrativo. *RODERIC*. <https://roderic.uv.es/handle/10550/65691>

Bajtín, M. M. (1979). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
Barrio, J. L. (2001). Lengua oral en la educación infantil. En *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 109-128). Graó.

Bronckart, J. P. (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* Unesco.

Chávez, J. (2020). Hacia una Evaluación Dialógica: Claves para su fortalecimiento en la Educación Inicial. En Hernández Rincón, M., Gutiérrez-Ríos, M. Y., Molano Zuluaga, J. C., Chávez Wong, J., y Niño, E. M. (2020). *Maestras y maestros de Educación Inicial dialogando en Red*. Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá -IDEP (pp. 30 -35).

Dolz, J. y Schneuwly, B. (1997). Les genres scolaires, des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-41.

Dolz, J. y Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF

Dumais, C. (2011). L'évaluation de l'oral par les pairs: pour une inclusion réussie de tous les élèves. *Vie pédagogique*, 158, 58-59.

Dumais, C., & Lafontaine, L. (2011). L'oral à l'école québécoise: portrait des recherches actuelles. *L'oralité à l'école-Variabilité des contextes, des registres (et des normes), des genres textuels*. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 33(2), 285-302.

Dumais, C. (2013). Hacia el desarrollo de los objetos de enseñanza/aprendizaje de lo oral con base en el desarrollo de los alumnos. *Enunciación*, 18(2), 140-151.

Godino, J D., Batanero, C., Font, V. y Giacomone, B. (2016). Articulando conocimientos y competencias del profesor de matemáticas: el modelo CCDM. En J. A. Macías, A. Jiménez, J. L. González, M. T. Sánchez, P. Hernández, C. Fernández, F. J. Ruiz, T. Fernández y A. Berciano (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XX* (pp. 285-294). Málaga: SEIEM

Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2018). Oralidad, diálogo, dialogismo y dialogicidad en la construcción de pensamiento crítico. En: Llanán Nogueira, Julio & Fernández, Anahí (compiladores), *Ecos, significados y sentidos. Debates actuales sobre derechos humanos en contextos diversos* (85-96). Volumen 2. Argentina: Editorial: Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario. Santa Fe, Argentina.

Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montreal.

Lafontaine, L. (2005). La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8 (1), 95-109.

Lafontaine, L. (2008). Que pensent élèves et enseignants de l'enseignement de l'oral? En L. Lafontaine, R. Bergeron y G. Plessis-Bélaïr (Dirs.), *L'articulation oral-écrit en classe: Une diversité de pratiques* (pp. 87-104). Québec: PUQ.

Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.

León, O. y Calderón D. (2003). Caracterización de los requerimientos didácticos para el desarrollo de competencias argumentativas en Matemáticas en el aula. *Revista EMA*, 8(3), 297-321.

Ober, E., Garcia-Debanc, C., & Sanz-Lecina, É. (2004). Travailler l'observation réfléchi de la langue à travers la comparaison entre langues. Sur quels objets d'étude? À quelles conditions?. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 29(1), 81-100.

Pérez, M. & Roa (2010). Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Secretaria de Educación Bogotá.

Rodríguez Luna, M. E. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. En Rodríguez Luna, M... [et al.] (2012). *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio*, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (p.13-43).

Vigotsky (1982). *La imaginación y el arte de la infancia*. Madrid: Akal.

Vigotsky, L. S. (1976). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.



ISBN 978-628-7535-15-2

Capítulo 4

La entrevista como género discursivo: Configuración didáctica del Taller formativo de oralidad en la Educación Preescolar ¹¹

Por: Marleny Hernández Rincón ¹²

<https://orcid.org/0000-0002-8816-7491>

¹¹ Este capítulo hace parte de las reflexiones suscitadas en el marco de la tesis doctoral: "Fundamentos para el desarrollo de una didáctica de la oralidad en el Grado Transición de la Educación Preescolar basada en el género discursivo oral. Contribuciones desde la acción didáctica colectiva sistemática de maestros". Subsistema de investigación Lenguaje, Comunicación y Subjetividades del Doctorado Educación y sociedad, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Esta tesis está vinculada a la investigación: "Didácticas de géneros discursivos orales que construyen pensamiento crítico en contextos educativos diversos" del Grupo Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle en alianza con la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad -RIEO.

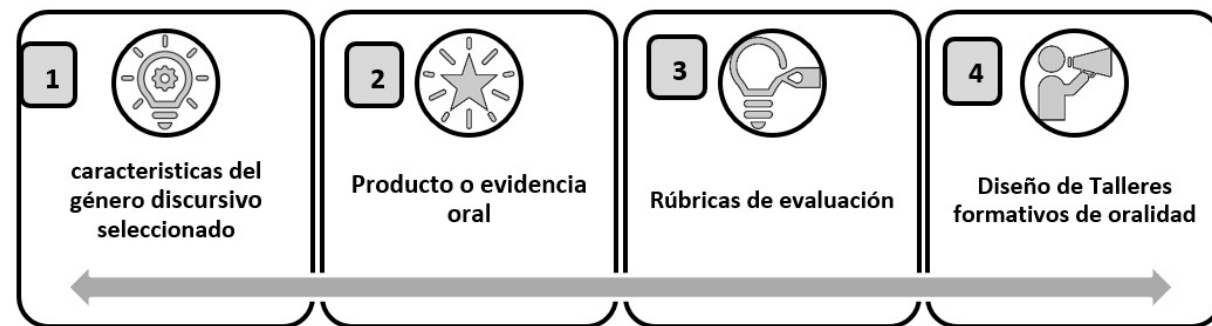
¹² Licenciada en Educación Preescolar – Fundación Universitaria Monserrate. Magistra en Educación- Pontificia Universidad Javeriana. Docente de la Secretaría de Educación, Colegio Friedrich Naumann IED. Coordinadora Nodo Colombia de la RIEO. Estudiante Doctorado Educación y Sociedad, Universidad de La Salle. Correo electrónico: marhdezrincon@gmail.com; marhernandez25@unisalle.edu.co

El funcionamiento del lenguaje en la entrevista nos remite a formas de las cuales tenemos una experiencia cotidiana: el diálogo, la conversación. A pesar de que el principio dialógico determina aquí que “uno pregunta y el otro responde”, los recorridos siempre son azarosos (Leonor Arfuch, 1995, p.25)

En este capítulo se presenta el diseño de talleres formativos de oralidad en la educación preescolar, realizado

por docentes vinculados a la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad -RIEO- y organizados en comunidades mixtas de profesores que investigan acerca de los géneros discursivos orales en contextos diversos. Este proceso de configuración didáctica se presenta atendiendo al desarrollo de las cuatro etapas ilustradas en la Figura 4.

Figura 4. Etapas para el diseño de talleres formativos de oralidad en comunidades mixtas de investigación



1. Características del género discursivo seleccionado

Se optó por el género discursivo de la entrevista como el andamiaje o punto de partida. La selección de este género obedece a su naturaleza interactiva y el reconocimiento de los interlocutores como gestores de enunciados, así mismo como receptores, desde un proceso activo y simultáneo, donde la secuencia lógica “es que uno habla y el otro escucha, para luego invertir los términos” (Arfuch, 1995, p.31). De forma adicional, este género discursivo es reconocido por las características periodísticas y mediáticas ya que hace visible el

funcionamiento de “enunciados, temáticas, situaciones, regularidades, valoraciones” (Arfuch, 1995, p.34), pues posibilita gran variedad de diálogos y a la vez la flexibilización del lenguaje, porque permite el uso de expresiones coloquiales debido a la cercanía que sugiere el encuentro de los protagonistas.

Leonor Arfuch (1995) plantea la entrevista como un género con una invención dialógica, como un juego intersubjetivo que se articula al contexto sociocultural, que pone el acento en la relación entre el lenguaje y la sociedad; donde se hace necesario establecer reglas de interacción entre las expresiones kinésicas (lenguaje gestual

y corporal) y proxémicas (referida al uso del espacio), para otorgar gran importancia al funcionamiento de los turnos conversacionales de acuerdo con la duración de la emisión, la continuidad y discontinuidad en el uso de la palabra.

Esto nos hace pensar que la entrevista puede ser reconocida como un juego de estrategias discursivas entre la pregunta/respuesta, invitación/aceptación, reclamación/cohesión y los encadenamientos lógicos que desarrollen estos emparejamientos producen nuevas relaciones entre los interlocutores. Es decir que el entrevistador asume su papel activo al presentar al personaje y plantear preguntas para que la entrevista sea interesante y comprensible a la audiencia, y el entrevistado dispone de espacios y tiempos para explicar sus vivencias o conocimientos (Paulo, 2005; Quesada, 1984).

Así mismo la entrevista contiene una estructura de tres partes, que en palabras de Paulo (2005) se determinan de la siguiente manera:

Obertura: responde a la presentación del personaje, destacando los hechos más relevantes de su biografía y del currículo profesional. En esta primera parte también es aconsejable hacer explícitas las razones por las que se realiza la entrevista y relacionarlas con el entrevistado; de alguna manera se intenta convencer al público de que el interés que suscita el tema aumenta más aún si se tiene la oportunidad de conocer la opinión de la persona seleccionada.

Preguntas y respuestas: se traduce como un balanceo de palabras y de silencios y, sobre todo, se suscita una escucha atenta.

Cierre: en esta fase se propone un resumen de las principales cuestiones que han surgido y la expresión de fórmulas y agradecimientos por parte del entrevistador. Estos momentos de la entrevista hacen ver la importancia del cooperativismo en la comunicación, donde se puede construir un texto oral trabajando simultáneamente. Sin embargo, es un proceso que no se puede tomar a la ligera y requiere una planificación adecuada con el objetivo de establecer qué queremos saber, para pedir las aclaraciones necesarias. Por ello, es importante reconocer que las preguntas cumplen funciones de: orientación para hablar de un tema específico, completivas porque buscan más detalles del tema expuesto, focalizadas ya que refiere a respuestas concretas, de comprobación para solicitar aclaraciones de lo ya expuesto y de oposición al hacer evidentes puntos de vista.

Es decir que las preguntas buscan siempre un efecto o reacción que posibilitan que este género tenga una flexibilidad en el uso del lenguaje, ya que introduce aspectos de acogida hacia el otro, de respeto, confiabilidad y sobre todo establecen relaciones horizontales “cara a cara”, donde el valor de la otredad adquiere gran significación desde el uso de una competencia comunicativa que contempla aspectos sociolingüísticos y discursivos.

Con todo lo anterior se encontró en este género discursivo una condición significativa que puede impactar en el contexto de la educación preescolar, al propiciar el juego de roles, la representatividad de personajes, la indagación del contexto y el reconocimiento de otros como participantes (audiencia – padres de familia) y lograr que los estudiantes intervengan discursivamente con un propósito en las sesiones virtuales de trabajo. Por tanto, se reconoce en la entrevista como género discursivo un escenario de bondades para trabajar con los niños de

grado transición; asumir el rol de entrevistador y entrevistado desde juegos de roles ficticiales puede ser de gran ayuda, como en nuestro caso que se establece el personaje de super héroe en tiempos de pandemia.

2. Productos o evidencia oral

Estas fundamentaciones iniciales del género discursivo oral de la entrevista posibilitan la creación de situaciones comunicativas intencionadas, innovadoras en el contexto de la educación preescolar, y visibiliza criterios de progresión que permitieron pensar en un producto

que mostrará el proceso desarrollado por estudiantes y profesores. Desde esta consigna la experiencia se denominó “Talk show de superhéroes y superheroínas”, un producto de imagen y video que hace evidente el uso de la palabra, de los intercambios verbales y aspectos lingüísticos, discursivos y sociales del género de la entrevista.

La puesta en escena de los talleres se origina al pensar en los aspectos claves para abordar en los estudiantes y que fueran el epicentro u objetivo de cada taller. La Figura 1 hace evidente las preguntas orientadoras de cada uno de ellos.

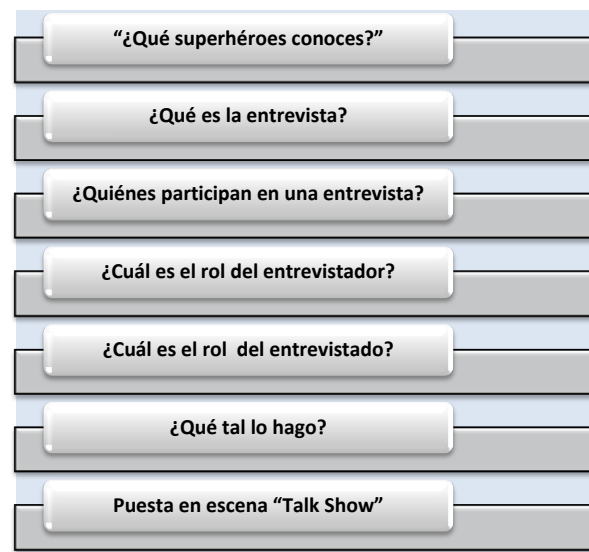


Figura 1. Preguntas orientadoras para la configuración didáctica de talleres formativos de oralidad en torno al género de la entrevista

3. Rúbricas de evaluación

Después de consolidar los tópicos iniciales de cada taller, se procedió a ejemplificar la participación de los miembros y el cumplimiento de diversos roles y funciones que permitieron realizar actividades diferenciadas en el plano de la realidad que enfrentaban los maestros al impartir sus clases a través de plataformas virtuales.

De allí que se consideraran elementos lúdicos que permitieran constituir, en estos encuentros sincrónicos, contextos de comunicación que propicien la expresión oral, y que se diseñaran listas de cotejo de evaluación que contemplan elementos de las competencias lingüística, comunicativa y discursiva, los cuales constituyen rejillas o listas de chequeo para el seguimiento de procesos. (Tabla 1).

Tabla 1. Elementos para la creación de rúbricas y listas de chequeo

COMPETENCIA	SÍ	A VECES	NO
<u>Competencia Lingüística</u>			
¿Tiene adecuada dicción?			
¿Utiliza vocabulario adecuado al tema que se trata?			
¿Utiliza formas interrogativas apropiadas?			
<u>Competencia comunicativa</u>			
¿Mantiene una postura adecuada y actitud de escucha?			
¿Su lenguaje corporal es coherente con su lenguaje verbal?			
<u>Competencia Discursiva</u>			
¿Se identifica en su discurso el manejo de la estructura de la entrevista?			
¿Utiliza preguntas abiertas?			
¿Se identifica en su discurso progresión temática?			

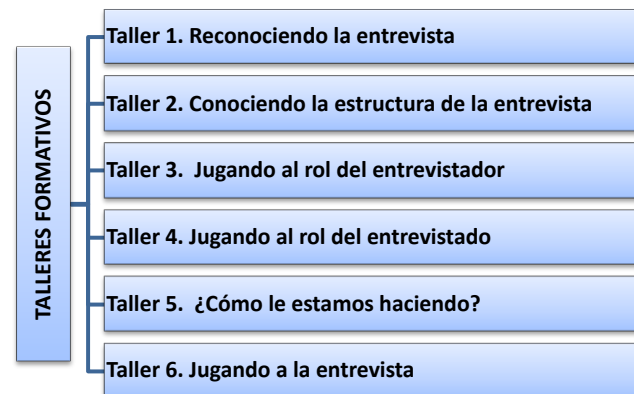
Este tipo de listas de cotejo busca reflexionar sobre los procesos orales de los estudiantes desde su participación, y es un tipo de intervención que busca conceptualizar procesos orales propios y de otros analizando aspectos como: ¿cómo hablamos?, ¿por qué se habla de tal forma, en este tipo de género discursivo?, ¿qué aspectos se deben controlar o transformar cuando se realiza una entrevista?, ¿qué tipo de preguntas utilizo en una entrevista?

Todo esto para construir saberes específicos sobre el género discursivo de la entrevista, reconocer elementos que constituyen las prácticas de lenguaje y reflexionar sistemáticamente sobre ellas.

4. Configuración didáctica del diseño de talleres formativos de oralidad

En esta etapa se asignó un nombre a los seis talleres propuestos (Figura 2) y se realizó el diseño de cada uno de ellos atendiendo a la pauta acordada en los encuentros de las comunidades mixtas de investigación que describen momentos de planeación y ejecución.

Figura 2. Nombres de los talleres formativos de oralidad sobre el género discursivo de la entrevista



Seguido a esto, nos dimos a la tarea de pensar en la intención comunicativa de cada taller (tabla N2), con el propósito de que los estudiantes y docentes participaran en escenarios de habla, donde se propicia el diálogo en parejas, se aprende a tomar la palabra, se comprende el turno en la conversación, se formulan y responden preguntas. Dichas situaciones permitían obtener un producto que se convierte en la evidencia del proceso desarrollado, el cual se organizó en carpetas o archivos de seguimiento de los estudiantes de forma grupal e individual.

Tabla 2. Intención comunicativa de los talleres formativos de oralidad

Nombre del Taller	Intención comunicativa	Producto esperado
“¿Qué superhéroes conoces?”	Realizar una aproximación a la representación del “héroe/heroína” vigente en ciertos productos culturales (películas para niños y/o para adultos, programas de televisión, series, dibujos animados e historietas) conocidos y preferidos por los niños.	Dibujos de los superhéroes favoritos enunciando algunas de sus características (nombre, características del traje y poderes).
¿Qué es la entrevista? ¿Cómo son los roles de una entrevista?	Reconocer la entrevista como una conversación formal entre dos o más personas con roles diferentes.	Conformar grupos de trabajo en torno a los distintos roles de una entrevista.
“¿Quiénes participan en una entrevista?”	Conocer e identificar quiénes participan en una entrevista, la estructura de esta (apertura, preguntas y cierre)	Realizar una entrevista corta al superhéroe invitado a la clase.
“En busca de superhéroes y superheroínas”	Asumir el rol del entrevistador y reconocer distintas formas de preguntar	Realizar un video corto de una entrevista.
¿Quién es el entrevistado?	Asumir el rol del entrevistador en un juego de intercambio verbal.	Participar de una entrevista desde el rol del entrevistado.
¿Cómo lo estoy haciendo?	Reconocer y valorar los aprendizajes de los estudiantes en cada uno de los roles, fortaleciendo la toma de conciencia y la capacidad de autorregulación del desempeño de los estudiantes.	Diligenciamiento de la rúbrica de coevaluación y autoevaluación de cada uno de los roles.
Talk show de superheroínas y superhéroes	Los niños y niñas, a través de una actividad conjunta, comparten su idea de superheroína o superhéroe, haciendo uso de la modalidad de entrevista en un talk show.	Videograbación del talk show de superheroínas y superhéroes.

Es importante aclarar que cada taller tiene una dinámica particular que se desglosa en tres momentos de la sesión: inician con un elemento activador, seguido de la enseñanza y puesta en práctica y finalmente el cierre y proceso de evaluación.

A modo de ejemplo presentamos la estructura de estos momentos del taller 2 “*Quiénes participan en una entrevista*”.

a. Momentos de la actividad

•Momento 1:

Recordar los acuerdos establecidos para las pautas de interacción

Saludo inicial, para que los estudiantes hablen de sus acontecimientos más recientes o lo que quieran expresar. Tener en cuenta el tiempo, las apreciaciones de cada estudiante y encaminar la clase al tema central.

Elemento activador “Presento mi superhéroe”

El siguiente video se presenta como motivación. Video relacionado con la importancia de los superhéroes.

https://www.youtube.com/watch?v=KXJ7RQy_LjE

Solicitar a los niños que presenten el superhéroe que dibujaron en la sesión inicial para compartirlo con sus compañeros en la clase y que expresen lo más relevante del personaje.

Recuerda los siguientes datos de tu superhéroe: nombre, poder que tiene, describe su traje.

Si el niño omite alguno de estos datos, el docente ayudará con preguntas indagadoras:

¿Cómo se llama tu superhéroe – heroína?

¿Cuál es el poder de tu superhéroe- heroína?

¿Qué prendas de vestir utiliza tu superhéroe-heroina?

•Momento 2: Planificación de la entrevista. Realización espontánea de una entrevista al superhéroe o superheroína invitada

Observa el siguiente video (video que presenta la entrevista de manera general, con características y ejemplos)

<https://www.youtube.com/watch?v=ifX3fo-itak&t=3s>

Después de observar el video, la idea es dialogar con los niños sobre aspectos importantes de la entrevista: indagar con ellos ¿qué es una entrevista?, ¿quiénes participan en la entrevista?, ¿qué se hace en una entrevista? Prestar atención a cada una de las intervenciones de los niños para ampliarlas o indagar más al respecto.

Posteriormente, se les comunica a los niños que en la clase se tendrá alguien muy importante como invitado, un personaje fantástico y es el único momento que tenemos para conocerlo. Se les puede preguntar a los niños: ¿cómo lo podemos conocer? ¿Qué tendríamos que realizar para que ese personaje nos hable de sus cosas? Se les motiva para que tengan preparada una pregunta o lo que deseen saber de ese superhéroe/ superheroína.

De esta manera se realizará una entrevista corta y espontánea, dándole la oportunidad a los niños para que realicen sus preguntas al invitado.

•Momento 3: Cierre y proceso de evaluación

Los niños expresan su sentir, qué aprendieron del superhéroe, qué pudo faltar para conocer más acerca del personaje y cómo podríamos desarrollar otra entrevista.

** Para finalizar la actividad se puede dejar como tarea que busquen más información sobre los superhéroes – superheroínas que se vieron en la sesión de clase.

Con estos aportes, los docentes del nodo Colombia de la RIEO dejamos en manos de los lectores esta propuesta orientada a la retroalimentación sobre la configuración didáctica del taller formativo de oralidad. Esperamos compartir posteriormente la deconstrucción y resignificación de esta propuesta en distintos medios de divulgación (portal web RIEO, seminarios de investigación, material audiovisual y eventos académicos). Somos conscientes de que este proceso es solo el inicio de un caminar en el escenario investigativo y en la construcción de conocimiento colectivo alrededor de la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad en la escuela.

Referencias

Arfuch, L. (1995). La entrevista, una invención dialógica. Barcelona: Paidós.

Palou, J., (2005). La entrevista. En Bosch, C., Carreras, M., Castanys M., Cela, J. & Colomer, A., Giralt, J., Jové, M., Olivé, C., Ripoll, R., y Teixidor, M. (2005). En La lengua oral en la escuela: 10 experiencias didácticas, (pp. 94-118). España: Graó.

Quesada, M. (1984). La entrevista. Obra creativa. Ed. Mitre.

