



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

**LA PARTICIPACIÓN EN PRÁCTICAS DE ORALIDAD Y  
SU CONTRIBUCIÓN AL FORTALECIMIENTO DE LA  
ARGUMENTACIÓN ORAL EN ESTUDIANTES DEL  
GRADO 10B DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN  
JOSÉ DE MARINILLA**

Autora

Diana María Osorio Suárez

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

El Carmen de Viboral, Colombia

2019



La participación en prácticas de oralidad y su contribución al fortalecimiento de la argumentación oral en estudiantes del grado 10ºB de la Institución Educativa San José de Marinilla

**Diana María Osorio Suárez**

Tesis de investigación presentada para optar al título de:

**Magister en Educación**

Asesor:

Diego Leandro Garzón Agudelo, Magister en Literatura

Línea de Investigación:

Enseñanza de la Lengua y la Literatura

Grupo de Investigación:

Somos Palabra: Formación y Contextos

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

El Carmen de Viboral, Colombia

2019

*A mi madre, por ser el motivo de inspiración para ir cada vez más lejos, por enseñarme a ver posibilidades, donde un día hubo obstáculos, por soñar una vida diferente para sus hijos.*

### *Agradecimientos*

*A Dios,*

*Por haberme permitido hacer parte de esta experiencia, por renovar mis fuerzas en mis constantes búsquedas intelectuales.*

*A mi familia,*

*Por sus largas y amorosas esperas, por sus silencios y miradas cómplices, por sus voces de aliento, por siempre creer en mí.*

*A la universidad de Antioquia,*

*Por abrirme las puertas de su alma para cumplir un sueño.*

*A la Gobernación de Antioquia,*

*Por su apoyo y acompañamiento en el proceso.*

*A mis estudiantes,*

*Por su complicidad, empeño e interés en la transformación de mis prácticas.*

*A la Institución Educativa San José de Marinilla,*

*Por permitirme soñar con una realidad educativa diferente para mis estudiantes.*

*A mis profesores y compañeros,*

*Por permitirme aprender a su lado.*

*Y a mi asesor, Diego Leandro Garzón Agudelo,*

*Por ser mi maestro y mi soporte, por inspirarme cada día a ser una mejor maestra investigadora.*

*Gratitud infinita.*

## Tabla de contenido

RESUMEN .....	8
ABSTRACT .....	9
INTRODUCCIÓN .....	1
1.1 Planteamiento del problema y justificación .....	4
1.2 Objetivos .....	8
1.2.1 Objetivo general.....	8
1.2.2 Objetivos específicos .....	8
2. ANTECEDENTES LEGALES E INVESTIGATIVOS.....	9
2.1 Antecedentes legales .....	9
2.2 Antecedentes investigativos .....	11
3. CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL .....	16
3.1 Enfoque sociocultural.....	16
3.2 Prácticas de enseñanza .....	18
3.3 Prácticas del lenguaje .....	19
3.4 Prácticas de oralidad.....	21
3.4. 1. Algunas prácticas de oralidad .....	24
3.5 Argumentación oral.....	27
4. CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA.....	28
4.1 Paradigma cualitativo .....	28
4.2 Metodología: Investigación Acción Educativa .....	30
4.3 Estrategias: Observación participante – grupo focal.....	32
4.4 Instrumento - El diario de campo .....	34
4.5 Cronograma de actividades .....	37
5. DE ORUGA A MARIPOSA: LA METAMORFOSIS DE UNA VOZ .....	38

5.1 Palabras que tocan las fibras del ser: la oruga se debate entre emociones y concepciones .	45
5.2 La oruga se convierte en crisálida: un viaje al interior de las prácticas .....	53
5.3 La mariposa abre sus alas y emprende el vuelo: la transformación de una voz.....	61
6. CONCLUSIONES .....	78
REFERENCIAS .....	86
ANEXOS.....	91

## **Lista de tablas**

Tabla 1. Cronograma de actividades .....37

Tabla 2. Relación de objetivos específicos y categorías conceptuales.....41

## Lista de figuras

Figura 1. Fases de la IAE. ....	32
Figura 2. Esquema ciclo de la metamorfosis alrededor de las prácticas de oralidad .....	44
Figura 3. Fotografía Sesión 1 “La oralidad: una práctica social que permite construir una voz”. Mural de situaciones.....	47
Figura 4. Fotografía Sesión 1 “La oralidad: una práctica social que permite construir una voz”. Mural de situaciones.....	49
Figura 5. Fotografía Sesión 2 “Memoria de las acciones físicas”. Taller de expresión corporal...69	
Figura 6. Fotografía Sesión 8 “Festival de oratoria” .....	76

## RESUMEN

Las prácticas de oralidad al igual que la lectura y la escritura, hacen parte del proceso vital que representa el lenguaje en el aprendizaje de un individuo, pero a lo largo de la historia se ha observado cómo estas prácticas pasan a un segundo plano en la educación formal, por considerarse una capacidad innata del ser humano. Razón por la cual el trabajo alrededor de la oralidad reviste gran importancia en los procesos de formación del área de lenguaje.

Para responder a lo anterior, este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, bajo la metodología de la Investigación Acción Educativa, con el fin de fortalecer la argumentación oral en los estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa San José de Marinilla. Propuesta que se materializó mediante una secuencia didáctica sobre prácticas de oralidad, en la que los estudiantes experimentaron una intención distinta para la práctica en el área de lenguaje, a través de diferentes estrategias que transformaron su relación con la oralidad. Para ello, se emplearon técnicas como la observación participante y el grupo focal, las cuales le permitieron a la maestra investigadora hacer una reflexión sobre su propia práctica e introducir los cambios pertinentes para responder a las necesidades de dichos estudiantes en función de la construcción de una voz propia para participar de forma activa en la construcción social.

Así las cosas, este proyecto de investigación cuenta con tres capítulos; el primero de ellos corresponde a la construcción del planteamiento del problema y la ruta metodológica que permitió direccionar el proceso. El segundo capítulo se compone del análisis y valoración de la propuesta, una discusión que da cuenta de la manera como las categorías iniciales se transforman y se resignifican en la cotidianidad del contexto escolar. Por último, el tercer capítulo expresa las conclusiones del trabajo, en términos de proyecciones, desafíos y aportes que este sugiere para la maestra, el área, los estudiantes, la institución educativa, la comunidad y el campo de formación.

**Palabras claves:** Prácticas de oralidad, argumentación oral, violencia contra la mujer, enfoque sociocultural, secuencia didáctica, intención formativa.



## ABSTRACT

Oral practices as well as reading and writing make part of the learning process of the person. However, through the history these practices have been moved to the background in formal education since people consider that this is an innate human being skill. Considering the aforementioned, working towards oral practices remains of paramount importance in the language learning processes.

In order to answer to the mentioned above, this action research study is framed on a qualitative study and it pursued the improvement of the oral argumentation of tenth graders students at Institución Educativa San José de Marinilla. This study encompassed a didactic unit in which the students experienced a different intention on the language class through the inclusion of different strategies that changed their relationships with the oral practices. To achieve that, different techniques were used: participant observations and focus group, both of them allow the teachers researcher to reflect on her own teaching practices and to introduce appropriate changes to meet the need her students in relation to the gain of their own voice in order to actively participate in the social construction.

This research project includes three chapters. The first chapter state the problem and establishes the methodology that guided this process. The second one embraces the analysis and the discussion of the findings based on how they are shape by the school context. Finally, the third chapter refers to the conclusions in terms of impact, challenges and contributions to the teacher, the subject, the students, the school, the school community and the field.

**Key words:** Oral practices, oral argumentation, violence against women, sociocultural approach, didactic unit, formative intention.

## INTRODUCCIÓN

Hoy quien les habla es la voz de una maestra que ama la escuela y cree en los procesos que allí se pueden emprender para transformar las realidades de sus actores, la misma que un día soñó con despertar en sus estudiantes el interés y la motivación por crear relaciones distintas con la oralidad y así construir una voz propia para hablar sin temor, sin miedo, sin prevenciones, sin restricciones y con argumentos; un acto que en medio de la difícil situación social y política por la que atraviesa actualmente nuestro país, se ha convertido en un hecho heroico, puesto que para muchos hablar por estos tiempos ha significado, incluso, perder la vida en la defensa de los derechos de aquellos a quienes se les ha arrebatado la voz y con ello la posibilidad de ser “libres” en una nación donde hace muchos años se ostenta con orgullo este título. Es así, como cientos de líderes sociales en diversas regiones del país han sido acallados por el estallido de las balas, en medio del rigor de una guerra que a veces pareciera no tener fin, y todo por el solo hecho de hablar y levantar la voz por los menos favorecidos, por sus comunidades, que viven en medio del abandono de un estado que solo piensa en los intereses de unos pocos y en su beneficio particular.

Un momento tan coyuntural como el actual, donde no se puede hablar, donde los maestros somos tildados de “aconductar” a niños y jóvenes en nuestras aulas de clase, por el hecho de darle paso a la controversia y a temas que para algunos es mejor que no se hablen en estos espacios, dados los intereses que se mueven detrás de ello, justifica la realización de una investigación del tipo que propongo, una propuesta que nos permite pensar en la importancia de que en la escuela se forme en procesos que privilegien el uso de la palabra oral, desde prácticas auténticas, intencionadas y pensadas en contexto que le ofrezcan a los estudiantes argumentos sólidos para participar en sociedad. Puesto que una de las razones de ser de la escuela consiste en formar desde los derechos y las posibilidades que tenemos como actores sociales de una nación donde se promulga la autonomía.

En este sentido, hablar de formación en prácticas de oralidad, implica un gran compromiso para la escuela, dadas las dinámicas sociales en las cuales están inmersos sus actores. A partir de allí, “debemos preguntarnos por el lugar del lenguaje oral en la pedagogía y la

didáctica de nuestras aulas. Debemos indagar por los tiempos destinados de manera intencional para su desarrollo” (Roa Casa y Pérez Abril, 2014, p.8). Además de los temas y pretextos que movilizan la palabra en el escenario escolar, de su pertinencia y relación con la realidad de los estudiantes. Para que la escuela asuma el compromiso que refiero, se hace necesario el liderazgo decidido de un maestro que lea su contexto para descubrir en este, no solo las dificultades y problemas que lo habitan, sino también las múltiples posibilidades que existen para generar cambios en sus prácticas. Se requiere de un maestro investigador que agudice sus sentidos para ir más allá de lo aparente, de lo común.

En mi caso particular, el regreso a la universidad para cursar la Maestría en Educación, en el marco de las Becas de Maestría Gobernación de Antioquia, se convirtió no solo en la oportunidad para cualificar mi hacer docente, sino también en el escenario propicio para pensar y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje que lidero en la Institución Educativa San José de Marinilla desde el área de lenguaje. Es así como la maestría en la línea de formación de Enseñanza de la Lengua y la Literatura me permitió convertirme en una maestra investigadora, que reflexiona sobre su propia práctica en aras de transformarla, desde los elementos que obtuve en el proceso de formación, los cuales me llevaron a pensar de una manera diferente acerca de mi papel como maestra de lenguaje y los desafíos que debo emprender desde el área, para darle el lugar que se merecen las prácticas de oralidad y la argumentación oral en la escuela, como prácticas de carácter social que trascienden los conceptos del qué y el cómo hablar.

Es así como nace el proyecto de investigación *La participación en prácticas de oralidad y su contribución al fortalecimiento de la argumentación oral en estudiantes del grado 10ºB de la Institución Educativa San José de Marinilla*, desde el cual ideé y diseñé diferentes estrategias enmarcadas en una secuencia didáctica, que articula una intención formativa distinta a la tradicional, la cual expreso en una doble vía, dado que involucra los procesos y elementos propios de la formación en área de lenguaje, además de aspectos de orden ético, reflejados en el tema generador de la discusión en las diversas prácticas de oralidad que contemplo para la propuesta didáctica, la violencia contra la mujer, un tema real y cercano al contexto de los estudiantes.

En esta vía, el trabajo que propongo lo relaciono con la metamorfosis que experimenta una oruga para convertirse en mariposa, un ciclo en el que intervienen múltiples elementos, que logran transformar algo más que el físico de la oruga. Un ejercicio metafórico que hace alusión a la transformación que pretendo en los estudiantes, en el proceso de construir una voz propia que les permita participar activamente del tejido social que integran, desde lo que piensan y sienten. Dado que “en la sociedad actual, el saber hablar es uno de los elementos indispensables para el ejercicio de la democracia, para convencer y negociar” (Rey de Alonso, 2014, p.37).

En este marco de ideas, mi proyecto se compone de tres capítulos, que recogen mis intenciones y pretensiones en torno a mi objeto de investigación, las prácticas de oralidad, cuyo punto de partida son el objetivo general y los objetivos específicos que atraviesan mi investigación. En el primer capítulo el lector se encontrará con un escrito en tercera persona, donde construyo y problematizo el asunto de la oralidad en la escuela, desde diferentes visiones y autores que han estudiado el tema. En el segundo capítulo será mi primera persona la que exponga la discusión que tuvo lugar en el campo del análisis, a partir de las voces de mis estudiantes, de las teorías y autores que sustentan el tema objeto de mi estudio, además de mi propia voz como maestra investigadora. En este punto es importante hacer claridad sobre el manejo que le doy en el proyecto a los testimonios de los estudiantes, puesto que allí los nombres que empleo para introducir las voces de los diferentes jóvenes no corresponden a los nombres reales de estos. Además de ello, cuento con los consentimientos informados (ver anexo 4) firmados por los respectivos padres y/o acudientes, quienes conocieron la propuesta desde sus inicios y los objetivos de la misma, mediante una reunión previa donde se les brindó información clara y pertinente sobre la investigación en la que participaría el grupo de estudiantes, además de las reglas de juego de participación en este, de acuerdo con la normatividad vigente.

Finalmente, el tercer capítulo es un escrito también en primera persona, que expresa las conclusiones de mi investigación, estas en términos de las proyecciones, los retos y aportes que suscitan en la maestra, en el área, los estudiantes, la institución educativa, la comunidad y el campo de formación de la maestría. Además plantea los asuntos que quedan pendientes en el proceso, los cuales servirán de inspiración o pretexto a otros investigadores que se interesen al respecto, puesto que no hay intervenciones acabadas, por el contrario, la puerta siempre queda

abierta a otras posibilidades, a otras maneras de pensar y abordar las prácticas de oralidad y la argumentación oral en el aula de clase, mediadas por una actitud de apertura al cambio, en función de favorecer el aprendizaje constante, dinámico y recíproco que debe procurar la escuela.

Así las cosas, con mi investigación espero que en la escuela y en el área se valore el trabajo con las diferentes prácticas del lenguaje en sus justas dimensiones, puesto que cada una de ellas contempla elementos y procesos necesarios para que los estudiantes construyan el conocimiento, de acuerdo con sus motivaciones, sueños, necesidades, posibilidades, experiencias y expectativas de vida en sociedad. De allí que la oralidad requiera ser fortalecida y formalizada en la escuela, como una práctica social que hace posible la conquista de una voz, que a su vez es “(...) la vía de ingreso a la vida social y sus determinaciones. Esa marcha hacia la conquista de la voz no terminará nunca. Será necesario un trabajo sostenido para construir las herramientas discursivas pertinentes para hablar en diferentes situaciones” (Roa Casa y Pérez Abril, 2014, p.11).

Por tanto, mi trabajo representa un gran reto para los maestros, quienes somos los llamados a reinventar nuestras prácticas en función de la enseñanza de la lengua y la literatura, a través de diversos temas, estrategias y acciones que movilicen a los estudiantes a construir en y desde la diferencia, para que hagan de la palabra toda una experiencia digna de ser contada, como bien lo dice Larrosa (2006) “necesitamos un lenguaje para la conversación” (p. 249), que nos haga más cercanos, más cálidos, más humanos.

### **1.1 Planteamiento del problema y justificación**

En la presente investigación, se hace necesario el reconocimiento del contexto, la Institución Educativa San José de Marinilla, un establecimiento que está ubicado en la subregión del oriente antioqueño, específicamente en la zona urbana del municipio de Marinilla. Hace parte de las ocho instituciones de educación pública del municipio. Su población es mixta, constituida por mil quinientos cuarenta y nueve estudiantes, matriculados a 2019; de estratos socioeconómicos que oscilan entre cero y tres. Una gran cantidad de estudiantes hace parte de familias disgregadas e incompletas, donde la cabeza del hogar es la

madre. Muchos de ellos, a pesar de que asisten a una institución urbana, viven en la zona rural, distribuidos en aproximadamente quince veredas.

El modelo pedagógico de la institución es el Cognitivo Social, que se ve reflejado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2018), ligado a los diversos proyectos transversales que se implementan, los cuales propenden por el desarrollo integral de los estudiantes, a través de aprendizajes significativos y a partir de su relación con los otros.

El PEI integra diferentes proyectos pedagógicos, entre ellos los reglamentarios, sugeridos por el Ministerio de Educación Nacional [MEN] y los de aula, propuestos a partir de las necesidades de cada área; dentro de ellos se cuenta con el proyecto de lectura *Leyendo, leyendo, aprendo y me divierto*, el cual se convierte en el eje transversal de todas las áreas del conocimiento contempladas en el plan de estudios, ya que moviliza la lectura desde diversas visiones. Dentro de las estrategias más representativas en los procesos de enseñanza del área del lenguaje que se abordan desde este proyecto se encuentran: la lectura en voz alta, ejercicios de escritura creativa, lecturas dirigidas alrededor de cuestionarios, debates sobre obras literarias leídas, participación en algunos ejercicios de oralidad tímidos y no formalizados.

Sumado a lo anterior se cuenta con el proyecto de Formación Ciudadana y TIC, que le apuesta al intercambio de ideas entre los estudiantes a través de las redes sociales y los debates en clase, alrededor de noticias y temas de actualidad. Estos dos proyectos se conjugan y hacen posible la formación de estudiantes con una visión crítica y más amplia de la vida.

A pesar de lo anterior, es posible evidenciar diversas dificultades a las cuales se ven enfrentados los estudiantes de la I.E San José, estas relacionadas con los procesos básicos alrededor de la oralidad, que se convierten en un camino hacia el saber en sus distintas expresiones. La manera como se trabaja la oralidad en la institución la hace ver compleja, alejada de lo cotidiano; la formalización excesiva del discurso oral, y la poca reflexión que hay sobre sus implicaciones en la dinámica sociocultural, en la formación de la identidad y en la

formación política de los estudiantes, se convierten en barreras para la participación de los estudiantes en espacios de oralidad.

En este sentido, ejercicios de interacción en el aula como la oratoria, el debate, el conversatorio, el cine foro, etc., son entendidos y asumidos como algo acartonado, prescriptivo, que obedece a unas normas, lo cual no permite pensarlos como forma de participación real en la cultura, como algo que hace parte de la cotidianidad.

De otro lado, el PEI no contempla propuestas y acciones específicas que apunten al fortalecimiento de la oralidad en el aula, ello ha hecho que la atención se centre de manera especial en los procesos de lectura y escritura. Este aspecto ha llevado a que la presente investigación se interese por los procesos de oralidad y privilegie el trabajo alrededor de estos en el aula de clase.

Entre algunas experiencias positivas respecto al tema se encuentra la participación de algunos estudiantes del grado undécimo en un concurso de oratoria, liderado por COTRAFA en el oriente antioqueño, llevado a cabo durante el mes de marzo de 2018, donde estos recibieron excelentes comentarios por sus ejercicios, aspecto que motivó a muchos otros jóvenes, ya que vieron en ello una posibilidad para dar a conocer sus voces; dado que anualmente la institución es invitada a dos convocatorias de concursos similares, donde la participación ha sido escasa y en ocasiones nula.

La institución también ha participado de otras iniciativas, como concursos de cuentos y de caricaturas a nivel nacional, departamental y municipal donde, además de experiencia, los estudiantes han logrado importantes reconocimientos para impulsar sus procesos, entre ellos uno de los más recientes, el segundo puesto en la categoría juvenil en el Concurso del Cuento Ciudad de Marinilla, sobre la paz, convirtiéndose en un aliciente para continuar empoderándose de la palabra.

Es preciso entonces generar espacios de participación que permitan que los estudiantes se pregunten por qué son importantes estas prácticas de oralidad, hacerse conscientes de lo que dicen, cómo lo dicen, y cómo influye esto en los demás, para hacer visible la pertinencia del discurso oral en determinadas situaciones y contextos.

Por tanto, esta investigación apunta a transformar la mirada que los estudiantes tienen alrededor de la oralidad, para hacer de ella algo cercano y natural, con el propósito de alejar el miedo de los escenarios donde la palabra debe ser la protagonista y así generar en ellos una reflexión sobre el significado de esta en la cultura y la influencia en su formación social (Pérez, 2004). Lo anterior sin perder de vista que el ejercicio de la oralidad, según Gutiérrez (2014), “se trata de compleja tarea que, sin ser nueva, exige al mismo tiempo situarse en un escenario global cuyos actores sociales representan nuevas resistencias e identidades, otras maneras de interrelación, diversas formas de emancipación y creación” (p. 8).

De allí que pensar en la oralidad como objeto de enseñanza conlleva un proceso complejo de reflexión y toma de conciencia que apunta a la transformación de un saber de referencia ausente generalmente en la escuela a un saber enseñable (Gutiérrez, 2014).

Alrededor de lo mencionado anteriormente, nace un interrogante:

*¿De qué manera la participación en prácticas de oralidad contribuye al fortalecimiento de la argumentación oral en estudiantes del grado 10ºB de la Institución Educativa San José de Marinilla?*



## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo general**

Analizar de qué manera la participación en prácticas de oralidad contribuye al fortalecimiento de la argumentación oral en los estudiantes del grado 10ºB de la Institución Educativa San José de Marinilla.

### **1.2.2 Objetivos específicos**

- ✓ Identificar los factores que influyen en la participación en las prácticas de oralidad.
- ✓ Describir las prácticas de oralidad más empleadas por los estudiantes del grado décimo.
- ✓ Valorar las condiciones de posibilidad que brinda la implementación de una secuencia didáctica en función del fortalecimiento de la argumentación oral, a partir de la participación en prácticas de oralidad.

## 2. ANTECEDENTES LEGALES E INVESTIGATIVOS

### 2.1 Antecedentes legales

La carta magna que orienta los aspectos legales del país, *La Constitución Política de Colombia* (1991) plantea en su artículo 47 que la “educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (pp. 27-28).

En concordancia con lo anterior, la *Ley General de Educación* (Colombia. Congreso de la República, 1994) como instrumento regulador de la educación, en uno de sus objetivos generales, postula en el numeral b, artículo 20: "desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente" (p. 6). En cumplimiento de este y otros objetivos de la educación colombiana, el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (1998) propuso los *Lineamientos Curriculares en el área de Lengua Castellana* que se convirtieron en un referente y punto de apoyo para los procesos de formación en el área de lenguaje en el país.

Desde esta mirada los *Lineamientos Curriculares* pretenden orientar hacia la significación y la comunicación, como elementos que deben hacer presencia en cualquier propuesta de desarrollo curricular y constituir un horizonte de trabajo (MEN, 1998). Desde esta perspectiva, “el docente que comprende la complejidad de los procesos de comunicación y significación estará en condiciones de asignarle sentido a las acciones pedagógicas cotidianas” (MEN, 1998, p. 29). Es así como esta propuesta de investigación se articula con los postulados del MEN, en aras de darle protagonismo a la oralidad en el aula y en los procesos que allí se gestan.

En este sentido el lenguaje adquiere un nuevo significado, que va más allá de ser un instrumento de comunicación que posibilita la transmisión de información y permite la transformación de la experiencia de la realidad desde lo natural y social. De esta manera, el

lenguaje se transforma en un sistema de elaboración y producción de significado. Por tal razón en este eje resulta central el trabajo sobre el desarrollo de la oralidad y con ello

La afirmación de los sujetos desde el uso del lenguaje en el diálogo cotidiano como puente para la construcción de los vínculos sociales, el reconocimiento del lugar cultural del discurso del niño, frente a los códigos elaborados que plantea la escuela, o frente a las propuestas comunicativas de los medios de información (MEN, 1998, p. 58).

Por su parte, los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* (2006) abordan la oralidad desde la producción de los discursos orales, en relación con la ética de la comunicación, en tanto el respeto por la diversidad cultural y social, en situaciones comunicativas acordes con los momentos en los que se producen dichos discursos. En este documento se anota que:

La pedagogía de la lengua castellana centra su foco de atención e interés en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, en el sentido de que estén en condiciones de identificar el contexto de comunicación en el que se encuentran y, en consecuencia, saber cuándo hablar, sobre qué, de qué manera hacerlo, cómo reconocer las intenciones que subyacen a todo discurso, cómo hacer evidentes los aspectos conflictivos de la comunicación, en fin, cómo actuar sobre el mundo e interactuar con los demás a partir de la lengua y, desde luego, del lenguaje (pp. 24-25).

Para adentrarse en el tema objeto de esta investigación es preciso hacer mención de los Derechos Básicos de Aprendizaje [DBA], (MEN, 2016) que en su segunda versión plantean que “el escenario educativo tiene como objetivo desarrollar las habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar) que le permiten al estudiante expresar sus pensamientos y emociones, estructurar su conocimiento, representar simbólicamente la realidad e interactuar con otros” (p. 13).

Con relación al grado décimo, a quien involucra directamente el trabajo de investigación, el MEN (2016) plantea en el DBA 5 que el estudiante debe participar “[...]en discursos orales en los que evalúa aspectos relacionados con la progresión temática, manejo de la voz, tono, estilo y puntos de vista sobre temas sociales, culturales, políticos y científicos” (p. 46); así como producir “[...] textos orales como ponencias, comentarios, relatorías o entrevistas, atendiendo a la progresión temática, a los interlocutores, al propósito y a la situación comunicativa” (p. 47). Es así como los DBA en sus planteamientos teóricos y pedagógicos pretenden nutrir la acción educativa en función de la oralidad, a través de la secuencia de los aprendizajes, que de forma gradual deben adquirir los estudiantes para participar de esta.

Los anteriores aspectos legales se convierten en una invitación para los maestros y maestras de lengua castellana, llamados a liderar y acompañar un viaje necesario para la educación en pro de darle vida al discurso oral de manera formal en las aulas de clase.

## **2.2 Antecedentes investigativos**

La oralidad es un tema de estudio que aparece con fuerza a mediados del siglo XX; si se hace un sencillo rastreo en la web, es posible encontrar que es un término que empezó a utilizarse en campos como el folclore, la sociología, la psicología, la lingüística y especialmente en la antropología, de ahí que uno de sus mayores exponentes sea el antropólogo Walter Ong (2011), quien en su obra *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, la define como una primera tecnología de la palabra; y Lévi – Strauss (1992, 1997), quien en *Tristes Trópicos* y en *Pensamiento Salvaje* hace alusión a la oralidad desde lo primitivo y lo civilizado, dando paso al estructuralismo social, aspecto que dista de pensarla como objeto de investigación de la enseñanza de la lengua y la literatura, como lo es en tiempos actuales. En tales rastreos se evidencian las múltiples formas en las que la oralidad es nombrada, elemento que en ocasiones se torna confuso en los postulados de los expertos que la abordan en sus estudios; entre algunas de sus manifestaciones se encuentra: discurso oral, expresión oral, lengua oral, habla, entre otras.

En virtud de lo anterior la oralidad ha sido estudiada desde la perspectiva sociocultural y antropológica y bajo un lente pragmático, ya que las investigaciones centran su interés en los contextos donde los grupos sociales se apropian de ella para participar de la cultura a través del lenguaje.

La revisión del estado de la discusión sobre el objeto que refiere esta investigación hizo posible encontrar diferentes estudios, provenientes de contextos internacionales, nacionales y regionales. Se transitó por investigaciones en las cuales el objeto de estudio tuviera relación con la oralidad mediada por su acción social en la formación de los estudiantes.

Inicialmente, Gutiérrez (2014), en su tesis doctoral *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana*, presenta un análisis de las concepciones disciplinares y didácticas sobre la lengua oral en la escuela colombiana actual, en el marco del desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación media. Dicho estudio nace de la preocupación por la falta de una formación pedagógica en torno a la enseñanza formal de la oralidad en relación con los ideales de la escuela, que apuntan a la formación de ciudadanos, apropiados de su discurso oral, el cual se convierte en un factor de inclusión en social.

De igual manera, Palma (2014), en su tesis de maestría *Concepciones docentes acerca de la didáctica de la oralidad y su influencia en la práctica educativa* lleva a cabo una investigación alrededor de algunas concepciones y pensamiento de los docentes acerca de la oralidad y su enseñanza en la escuela, por medio del Estudio de Caso; el objetivo de esta tesis es identificar, explicar y a su vez comprender la diversas concepciones que tienen los maestros alrededor de la didáctica de la oralidad (Palma, 2014).

Arboleda (2012), en su tesis para optar el título de Magister en Educación, en la Línea Enseñanza de la lectura y la escritura apoyada en tecnologías de la información y la comunicación, *Propuesta didáctica para mejorar la calidad de los discursos orales formales de estudiantes de quinto grado de educación básica primaria con y sin el apoyo del programa de audio digital Audacity*, se propuso contribuir a mejorar los discursos orales formales de estudiantes de educación básica primaria; logra aportar nuevas alternativas didácticas para

abordar la oralidad en el aula y mejorar el desempeño de los estudiantes en la producción de los discursos orales formales, mediados por la coherencia y la calidad.

En la misma vía, Bergmann (1998) en su disertación de maestría *A voz dos alunos na sala de aula: prática da oratória*, realizó un estudio sobre la enseñanza del discurso oral formal, cuyo objetivo se centró en las consecuencias que tiene la ausencia de condiciones en la escuela para que los estudiantes aprendan a dominar dicho discurso. De esta manera crea una propuesta llamada Clase de oratoria, la cual implicó generar un espacio en las clases de portugués de grado quinto, donde los estudiantes presentaban un tema libre, una vez por semana ante su grupo. Dicha propuesta evidenció fortalezas en los estudiantes, quienes abordaron con mayor facilidad y seguridad su discurso oral. Además, permitió percibir que la escuela emplea y exige a los estudiantes estándares lingüísticos socialmente sancionados.

Ospina (2016) en su trabajo de investigación para optar al título de magister en educación, línea de comunicación, *Oralidad, lectura y escritura a través de tic: aportes e influencias*, fija la mirada en los procesos de oralidad, lectura y escritura permeados por la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); para ello crea una estrategia didáctica para el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Ruiz (2016), en su tesis de maestría *Secuencia didáctica para favorecer la argumentación oral y escrita en grado segundo*, habla sobre el favorecimiento de la argumentación oral y escrita a través de una secuencia didáctica. Dicho estudio propende porque el aula de clases se convierta en un escenario de interacción y diálogo propicio para la construcción de saberes, para dar paso a la formación de la ciudadanía, desde el empoderamiento y apropiación de la palabra.

Así también, Salazar (2008), en su artículo *Estrategias de cortesía verbal en interacciones argumentativas ocurridas en contexto escolar*, presenta los conceptos clave del estudio de la argumentación, desde una naturaleza cualitativo - interpretativa, tales como interacción argumentativa oral, estrategias de cortesía y sus fases de desarrollo; además expone cómo algunas prácticas pueden favorecer la argumentación de los estudiantes en la escuela. De este modo Salazar (2008) afirma que “la competencia argumentativa no se alcanza de modo

obligatorio. Su aprendizaje depende tanto de su importancia en los ámbitos educativos como del lugar que ocupan en una sociedad las prácticas de argumentar, persuadir y convencer por medios verbales” (p. 78).

Por su parte, Álvarez y Parra (2015) hablan en su estudio *Fortalecimiento de la expresión oral en un contexto de interacción comunicativa* sobre la necesidad de generar estrategias de intervención que posibilitaran el fortalecimiento de la expresión oral en un contexto de interacción, en estudiantes del grado octavo. Para ello diseñaron y aplicaron una propuesta pedagógica a partir de bio - clases, para propiciar aprendizaje significativo; propuesta que logró evidenciar el progreso de los estudiantes en cuanto un cambio de actitud y mayor dominio de la expresión oral.

León (2014), en su investigación denominada *Desarrollo de las habilidades oratorias en la asignatura de lengua y literatura en 1º de bachillerato*, plantea estudiar el currículo de lengua y literatura del grado sexto y su aplicación en el aula, motivado por las carencias alrededor de la formación de la oratoria en la educación española; es así como su estudio realiza una propuesta de cambio metodológico en contraste con la actual para cubrir dichas carencias, lo que evidencia un contraste entre lo que los maestros y los estudiantes creen acerca del expresarse en público y darle vida a la palabra hablada.

García, Pérez y Cadena (2015), en su investigación *Los juegos del lenguaje: manifestaciones y contribuciones al fortalecimiento de la comunicación oral en el ciclo IV de tres colegios de Bogotá DC*, se propusieron “analizar las manifestaciones de los juegos del lenguaje y sus contribuciones al fortalecimiento de la comunicación oral en el ciclo IV de educación secundaria” (p. 25) Esta investigación ve el aula como espacio de interacción social, donde se desarrollan las habilidades y destrezas para la comunicación oral. El estudio se realizó a partir de tres ejes: análisis de las concepciones de los docentes de lengua castellana, las manifestaciones de los juegos del lenguaje en las secuencias enunciativas y las contribuciones de los juegos del lenguaje al fortalecimiento de la comunicación oral.

Finalmente, Trigo (1998) en su artículo *Desarrollo de la oralidad en la educación secundaria*, expone conceptos de interés en la formación del lenguaje oral en los adolescentes, en función de la adquisición de la competencia comunicativa, que se convierte en un factor indispensable en la formación escolar y social. Para ello propone la articulación y adecuación del currículo obligatorio para la educación secundaria, donde propone darle igual protagonismo a la oralidad que a los procesos de lectura y escritura, para propiciar la adquisición de herramientas que les permitan a los estudiantes “ser ciudadanos de una sociedad plural, democrática y tecnológicamente avanzada” (Trigo, 1998, p. 40).

Luego de realizar el anterior análisis es posible ratificar que se hace necesario un cambio en las concepciones de los maestros y el abordaje de sus prácticas pedagógicas en torno a la oralidad en el aula. Se requieren más propuestas que apunten al desarrollo de las prácticas de oralidad en la escuela, especialmente en la educación media, pues se ha dado por sentado que los estudiantes de estos grados vienen preparados desde los primeros años escolares para participar en escenarios donde la oralidad desempeña un papel importante en la formación de ciudadanos.



### 3. CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL

#### 3.1 Enfoque sociocultural

A lo largo de la historia los seres humanos se han valido del lenguaje para generar encuentros e interacciones, aspecto que les ha permitido la construcción y el sostenimiento de las relaciones con los otros, aquellos que complementan su mundo. Dichas relaciones se conjugan con los diferentes contextos donde estas se dan, y generan un sinnúmero de realidades que hacen de los procesos de aprendizaje algo único y particular para cada persona. En este sentido, la comunicación implica comprender el sentido del conocimiento, la transmisión de las emociones, además de hacer posible el desarrollo intelectual.

Por tanto, la escuela en su tarea de formar a través del lenguaje genera acciones en aras de crear personalidades capaces de empoderarse de todo lo que les rodea, en busca de constantes transformaciones que le den significado al hecho de aprender y conocer. Desde esta mirada, pensar en el lenguaje implica la construcción del conocimiento a partir de las interacciones sociales, de pensar, ser y de hacer con el otro.

Es así como se llega al enfoque sociocultural, una perspectiva psicológica y educativa, concebida alrededor de las investigaciones del psicólogo Lev Vygotsky, que basa sus postulados sobre el lenguaje, el pensamiento y el aprendizaje en las interacciones del individuo con su medio social y cultural. Una continuación de la tradición de Vygotsky se encuentra en la investigadora Judith Kalman (2003) quien afirma que: “la perspectiva sociocultural aporta elementos para comprender la relación entre la actividad humana en el mundo social y los procesos de apropiación de las prácticas sociales” (p. 41). Además, Kalman precisa, citando a Rogoff (1990) y Lavey y Wenger (1991) que este enfoque o teoría sociocultural “ubica a los procesos de aprendizaje en el contexto de la participación en actividades sociales, poniendo atención en la construcción del conocimiento mediado por diferentes perspectivas, saberes, y habilidades aportadas por los participantes en los eventos de interacción” (p. 41).

Siguiendo los postulados de Kalman (2003), la participación en las prácticas sociales desde el enfoque sociocultural implica la interacción con personas que, además de conocerlas, las desarrollan. De allí devienen cuatro conceptos base del enfoque: disponibilidad, acceso, apropiación y participación, los cuales se entrelazan formando todo un engranaje en torno al aprendizaje del individuo, dado que la interrelación con los otros se hace vital en el acceso a estas prácticas y se convierte en una condición necesaria en este proceso; sumado al reconocimiento de los diferentes contextos donde se generan situaciones comunicativas que se transforman en escenarios propicios para adquirir dichas prácticas sociales, tanto de manera formal como cotidiana.

Cuando se habla de disponibilidad se hace referencia a las condiciones de carácter físico que posibilitan las prácticas sociales en determinados contextos (Kalman, 2003); son estas condiciones materiales el primer elemento necesario para llegar a los procesos de aprendizaje. En este orden de ideas, el segundo elemento es el acceso, que “[...] señala las condiciones sociales para la apropiación de la cultura” (Kalman, 2003, p. 60); se relaciona con las oportunidades de participación, con la significación que se le otorga a lo que sucede dentro de estas prácticas, que a su vez particularizan sus formas de apropiación.

La apropiación, por su lado, tiene que ver con las intenciones y propósitos de quienes las usan, con la manera como se involucran y las hacen suyas, de acuerdo con las necesidades de interacción; estas últimas entran en correspondencia con la participación que “se refiere al proceso de intervenir en actividades sociales, así como las relaciones que se establecen entre los diferentes actores” (Kalman, 2003, p. 43).

Por tanto, la participación determina los vínculos que se crean entre quienes acceden y se apropian de las prácticas sociales en aras del aprendizaje. Así las cosas, “este enfoque tiene implicaciones políticas, sociales y culturales, pues busca que, en el marco de las tensiones propias de las instituciones educativas, desde lo real y lo necesario, se logre lo posible” (Areiza y Betancur, 2013, pp. 126-127).

De esta manera, la escuela no constituye una imitación de la realidad, sino que es su aliada. En este sentido, el enfoque sociocultural permite que el estudiante se acerque a las prácticas de oralidad para que sean efectivas en la vida misma. Esta perspectiva dota de significado, sentido y pertinencia a la práctica de la oralidad en el escenario escolar.

### **3.2 Prácticas de enseñanza**

En la tradición del pensamiento francés, principalmente en Michel Foucault, la idea de práctica se asocia con el discurso, una forma hacer con el lenguaje, que se convierte en un puente legítimo entre el sujeto y el saber, este último determinado por él como verdad. En este sentido, una forma de hacer más personal, que implica pensar en un sujeto, un contexto y unas manifestaciones particulares, que obedecen a condiciones de carácter contextual, pero que tiene sus determinantes, sus condicionamientos de orden social, político, ideológico, además de sus consecuencias en la vida de quienes son permeados por dicho hacer; en esta medida, “las prácticas son las que producen lógicas sociales, pero también las prácticas son las que fundan las condiciones de posibilidad de la constitución subjetiva” (Hellemeyer, 2012, p. 146).

Desde otra mirada, Restrepo y Campo (2002), entienden la práctica “como el discurso sobre la propia acción cotidiana, el discurso que reconstruye su sentido” (p. 28), también como el modo de hacer que toma forma en la observación misma del acontecer del aula. Dicho hacer presenta formas diversas e inacabables, un sinfín de modos a través de los cuales cada persona representa, asume y da vida a su cotidianidad. En síntesis, “la práctica se refiere a modos de operar que, al ser observados, descubren métodos y modos de acción cotidiana que representan una lógica táctica” (Restrepo y Campo, 2002, p. 29).

Las prácticas también refieren acciones que, de acuerdo con lo anterior, propician diversas transformaciones sociales en los seres que las realizan. Por eso se puede decir que “este es un mundo de prácticas sociales del cual emergen dominios de saber explicados por las nociones, los conceptos, las proposiciones, los objetos, las técnicas y, obviamente, los discursos con sus correspondientes prácticas sociales” (Zapata, 2003, p. 181). Las prácticas pedagógicas desde esta óptica permiten hacer una introspección en la educación, y así generar una mirada desde dentro,

lo cual conversa con el modelo arqueológico de Foucault, que da cuenta de la escasa trascendencia del concepto en la cotidianidad de las instituciones educativas y en el devenir de sus agentes (Zapata, 2003).

Desde otra mirada, el MEN (2016) concibe las prácticas “como un escenario de confrontación de los procesos de formación con las realidades educativas y un sinnúmero de situaciones que se originan en el ambiente educativo” (p. 5); entre ellas, por ejemplo, la relación que se genera entre los actores, los saberes y su formación intelectual, así como la reflexión sobre las acciones.

Así las cosas, las prácticas son una manifestación de la vida cotidiana en los entornos escolares, dentro de lo real y lo posible, y con ello a lo que pasa con sus actores y la forma como estos interactúan a través de sus discursos, en el ejercicio constante de construir saberes. Las prácticas dotan de significado a la pedagogía y la hacen pertinente ante las diferentes realidades y tiempos de los escenarios educativos, a la vez que generan impacto y transforman estas realidades.

### **3.3 Prácticas del lenguaje**

Los procesos de aprendizaje están ligados a la apropiación del lenguaje, y con ello a los discursos que se construyen a partir de este, lo que conlleva a hacer propias las palabras de otros, sin perder de vista que estas palabras solo cobran vida cuando quien habla las particulariza con sus intenciones, dando cuenta de dicha apropiación, y como lo diría Bakhtin (1982) “aquí que uno deba expropiar la palabra y hacerla suya” (p. 293).

Es así como el lenguaje se reviste de mayor sentido y significado, en medio de los diferentes matices que caracterizan y definen las diversas interacciones que los seres humanos propician con los otros a partir de las palabras, “(...) acogiendo sus ecos, sus resonancias, sus quejas y evocaciones” (Gutiérrez, 2014, p. 7). Aspecto que a su vez implica reconocer las múltiples habilidades y elementos que las personas deben adquirir y fortalecer en aras de superar

las desigualdades comunicativas, que impiden construir procesos de comunicación sólidos, una condición mediadora de la vida ciudadana.

Así pues, la lectura, la escritura, la escucha y la oralidad sin duda son prácticas del lenguaje indispensables en la construcción del saber, y más aún en la construcción de una vida en sociedad, permeada por la capacidad de explorar, adaptar, comprender, reflexionar y transformar el lenguaje. Estas prácticas se convierten en una herramienta vital en la interacción con los otros y el contexto, dada la búsqueda constante de una formación integral, necesaria para generar participaciones en la construcción del tejido social al cual se pertenece o se desea pertenecer. De esta manera, se puede afirmar que las prácticas del lenguaje hacen parte de las diversas formas de relación social que se establecen alrededor del lenguaje. Por ello “las prácticas del lenguaje deben entenderse, básicamente como contenidos en acción; se enseñan y se aprenden en la propia práctica, participando en situaciones de lectura, de escritura y oralidad” (Paione et al., 2016, p. 13).

En esta misma vía se retoma a Judith Kalman (2003), quien sustenta que el lenguaje tanto oral como escrito representa un papel fundante en esta manera de concebir el aprendizaje, puesto que se convierte en una poderosa herramienta cultural para acceder al mundo de los otros, interiorizando el discurso social, orientándolo de diversas formas, de acuerdo con sus propios propósitos y vivencias, ya que tal vez:

Lo que necesitamos no es una lengua que nos permita objetivar el mundo, una lengua que nos dé la verdad de lo que son las cosas, sino una lengua que nos permita vivir en el mundo, hacer la experiencia del mundo y elaborar con otros el sentido (o el sin sentido) de lo que nos pasa (Larrosa, 2006, p. 36).

Es por ello que, desde la perspectiva sociocultural, la oralidad más allá de asumirse como una competencia o una habilidad presta a desarrollarse en la escuela, es entendida como una práctica sociocultural que genera una interrelación y una bisagra cultura – escuela. Desde esta mirada, la escuela es por excelencia la cuna donde la cultura florece, para dar paso a una práctica

que gira en función de un sentido, de las características del contexto que refiere y de las relaciones que se establecen con los otros.

### **3.4 Prácticas de oralidad**

Pensar en las prácticas de oralidad implica concebir una mirada más amplia e incluyente alrededor de la enseñanza del lenguaje, es ir más allá del plano de las habilidades en función de las prácticas comunicativas que se materializan en la persona desde el momento de su nacimiento. Durante este diálogo de saberes se aborda la necesidad que tiene la escuela de fijar la mirada sobre la oralidad, para llevarla al aula de clase y hacer de ella una práctica viva e intencionada formal, entendiendo que hablar es mucho más que articular sonidos con voz. Esta idea se complementa bien con lo planteado por Gutiérrez (2014) cuando se refiere al papel mediador del lenguaje:

El lenguaje ratifica su papel como mediador en la representación que los sujetos hacen de su entorno, en las interrelaciones con el otro y en la estructuración de las operaciones de razonamiento, decisivas en los procesos y actividades propias de la construcción del conocimiento. Esta actividad lingüística compromete ineludiblemente a la oralidad como un acto comunicativo de carácter humano, presente en las distintas épocas y contextos sociohistóricos (Gutiérrez, 2014, p. 25).

La oralidad es una práctica obligada para no llegar a procesos de exclusión en la comunicación humana, ya que las dinámicas del mundo cambian rápidamente, lo que exige el aprendizaje de nuevos y diversos conceptos; esto hace de esta una práctica que cobra vida, al permitir expresar el mundo interior de cada persona y asumir la palabra de forma responsable, “es también educar, no para reproducir el mismo orden establecido, sino para democratizar el acceso al saber, a los conocimientos” (Areiza y Betancur, 2013, p. 127).

Para comprender la naturaleza de la oralidad es importante tener en cuenta algunas de las definiciones y conceptos que se han construido al respecto. En primer lugar, Walter Ong (2011) contempla la existencia de dos tipos de oralidad: *la primaria*, que hace referencia a “la oralidad de una cultura que carece de todo conocimiento de la escritura o de la impresión” (p. 20), y *la secundaria*, que pertenece a la de “la actual cultura de alta tecnología, en la cual se mantiene una nueva oralidad mediante (...) aparatos electrónicos que para su existencia y funcionamiento dependen de la escritura y la impresión” (p. 20).

Por su lado, Demetrio Estébanez Calderón, en su *Diccionario de términos literarios* (1996), la define como “la transmisión y recepción de un mensaje poético a través de la voz y del oído” (p. 785). En contraste, Trigo (1998) establece que “al referirnos a oralidad, estamos pensando en todo lo que constituye el amplio y complejo espacio de la comprensión y la de la expresión oral, en las que participan, sin duda, todas las clases de lenguajes que hoy se consideran” (p. 39). A su vez, Rodríguez (2006) la considera como una “práctica social que implica formas de acción entre las personas y que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado” (p. 63).

De todo lo anterior surgen las prácticas de oralidad, entendidas como aquellos procesos que llevan a conquistar y recrear el lenguaje, a partir de las diversas maneras de nombrar el mundo, a partir de las experiencias de cada persona. Así pues, las prácticas de oralidad se presentan como un quehacer con el lenguaje oral, como la concreción de ciertas acciones mediadas por sus intencionalidades, por sus implicaciones, entre ellas el uso y el papel de la voz, los gestos, la entonación, la fluidez verbal y la riqueza en el lenguaje. Elementos implican reconocer que no es el solo hecho de dialogar, sino la intención y las condiciones que preceden a ese diálogo, las que finalmente están dirigidas a una transformación de carácter social en la persona que participa de dicha práctica.

Así, se puede afirmar que los seres humanos se construyen a partir de las relaciones sociales y desde las interacciones verbales que se propician en estas, por ello la comunicación es una necesidad inherente al proceso de formación de la ciudadanía y la participación en escenarios públicos (Gutiérrez, 2014). Por ello, prácticas como la oralidad se convierten en una necesidad

inmersa en los procesos comunicativos, dado que la vida real exige que las personas construyan y participen en diversas y amplias redes sociales mediadas por la palabra oral. Es así como los estudiantes llegan a la escuela y de forma especial a la educación media con la capacidad de satisfacer dichas necesidades en la vida cotidiana y por tal razón la escuela no considera necesario formar en este aspecto que aparece como natural para ese momento de la formación en particular, pero paradójicamente es cuando los estudiantes más lo requieren, porque es allí donde deben fortalecer su expresión oral, dado que empiezan a parecer situaciones que trascienden lo cotidiano y suponen mayores retos en función de lo oral.

En contraste con lo anterior Reyzábal (1993) plantea que:

Por desconocimiento o por desinterés, muchos docentes no "enseñan a hablar ni a escuchar"; creen que con proponer o permitir algunos debates o exposiciones en clase y corregir ciertos errores articulatorios, morfológicos, sintácticos o semánticos, ya han cumplido con los objetivos de la comunicación oral. Otros se obsesionan por las correcciones lingüísticas, olvidando que la competencia comunicativa implica mucho más que conocer y manejar la norma, ya que mediante el lenguaje se transmite no sólo lo que sabemos, sino lo que somos, pues se hace patente la persona entera (p. 76).

En este mismo sentido, Abascal, Beneito y Valero (1993), citados en Gutiérrez (2014), afirman que cuando el maestro se interesa por el desarrollo de actividades en función de la expresión oral, lo hace de manera aislada, sin obedecer a estructuras previamente planeadas, desligadas del trabajo lingüístico y que tienden a ser repetitivas y monótonas.

Por ello es pertinente tener en cuenta que la comunicación es un fenómeno oral y su principal formato es la conversación, por lo cual la oralidad se convierte en una práctica continua que cuenta con innumerables recursos lingüísticos y pragmáticos que en ocasiones se dejan de lado y requieren ser impulsadas con diversas acciones que enriquezcan tan valioso recurso lingüístico.



En gran medida en los diferentes niveles de la educación se establecen mecanismos, estrategias y demás acciones, todas encaminadas a fortalecer las prácticas de oralidad. En la Educación Media estos mecanismos buscan propiciar una actitud crítica del estudiante a través de producción de textos y discursos orales que les permitan adecuarlas a las necesidades que demandan los contextos comunicativos en los que interactúan.

Atendiendo a lo anterior, la escuela, en sus múltiples propósitos formativos, desarrolla prácticas como el debate, el cine foro, conversatorios y la oratoria, entre otras.

### **3.4. 1. Algunas prácticas de oralidad**

La presente investigación fija la mirada en la oratoria, el debate, el conversatorio y el cine–foro como prácticas de oralidad formales prestas a potenciarse en el aula; dado que estas son algunas de “las estrategias sobre las que se van desarrollando competencias de comunicación que le permiten a un individuo defender sus derechos, dar opiniones y justificar comportamientos” (Reyzábal, 1993, p. 28). Estas prácticas son de carácter formal porque en su desarrollo interviene una serie de prerrequisitos, reglas y disposiciones especiales establecidas para tal fin, las cuales determinan el tipo de participación que se genera alrededor de la oralidad.

Para el caso, “el aula es el espacio privilegiado en donde es factible la adquisición del valor de pronunciarse y, solo tomando la palabra, se está próximo a la construcción de las realidades humanas” (MEN, 2016, p. 52). Es allí donde esas prácticas de oralidad que se han visto fragmentadas, desprovistas de sentido y enmarcadas en el olvido de su lugar como proceso social, se convierten en una práctica liberadora que transforma y genera grandes efectos en la socialización de los escolares.

Respecto a las prácticas de oralidad planteadas, la oratoria es entendida como una práctica de oralidad que está normalmente asociada a la política, el derecho y la justicia. En este caso se aborda en el marco de un proceso de formación académica, para brindar a los estudiantes la

posibilidad y el valor de pronunciarse y generar eco con su voz y los argumentos que ella postula. De esta manera se introduce el concepto desde Estébanez (1996), quien la define como:

El arte de la elocuencia consistente en el dominio de los recursos expresivos y de las técnicas encaminadas a convencer, instruir o agradar a un público determinado. La oratoria puede considerarse, bien como ejercicio de elocuencia (...) o bien como disciplina (p. 789).

La anterior concepción se complementa con lo planteado por Monasterio (2010), para quien la oratoria es asumida como “la necesidad de argumentar a favor de lo propio” (p. 21), de participar de la cultura. En consecuencia, el ejercicio de la oratoria se convierte en una acción social que conecta con la formación de la ciudadanía y la democracia, en esencia, vitales para el desarrollo en sociedad.

Por su lado, el debate es retomado desde De Luca (1983) quien lo define como una “técnica que consiste en el planteamiento de una controversia desde puntos diversos sobre el mismo tema, entre dos o más personas” (p. 73). Dicho autor afirma que "estamos en presencia de un debate cuando se trata de un grupo que, guiado por un coordinador, discute libremente sobre un tema o situación cualquiera, intercambiando opiniones” (p. 73). Tomar la palabra en un debate implica la construcción de unas bases en argumentación oral, el respeto por los demás y sus ideas tan diversas, en ocasiones aceptando que la verdad o los argumentos valederos se expresan en las voces de otros. Este ejercicio en ocasiones convoca la controversia, lo cual enriquece los procesos de aprendizaje, puesto que permite sentar posiciones frente al mundo y sus realidades; además se genera un juego de roles donde prima el valor de la palabra mediada por unas reglas de participación.

En tanto, el conversatorio es un ejercicio plural que acerca a los actores de la clase y genera un diálogo cercano entre estos. La Real Academia Española [RAE] (2014) se refiere a este como una “reunión concertada para tratar un tema” (párr. 1); es así como esta práctica se convierte en el espacio donde converge el conocimiento desde diversas miradas, dado que la construcción de este es un acto por naturaleza social, que propicia el intercambio de diversas

experiencias en el marco de relaciones horizontales, donde no hay lugar para la supremacía del saber; ya lo dice Vásquez (2000) cuando señala que “el conversatorio se trata tanto de recibir como de dar la palabra. Mejor aún, es un juego de relevos. Se trata de hacer circular la palabra. De ponerla en movimiento” (p. 152).

Por lo anterior, el conversatorio se convierte en una práctica de carácter social que integra distintas visiones a partir del abordaje de un tema particular, donde se conectan las ideas, las historias y relatos de sus participantes en el calor que produce la palabra cercana. Por tanto, su formato y estructura lo hacen parecer menos acartonado que otras prácticas de oralidad. Además, promueve el respeto por la voz de los otros en medio de la diferencia, puesto que allí “tan importante es hablar como saber callar. Tomar y dar el turno” (Vásquez, 2000, p.152). En este sentido el conversatorio se convierte en el escenario propicio “para ver hasta qué punto somos aún capaces de hablarnos, de poner en común lo que pensamos o lo que nos hace pensar” (Larrosa, 2006, p. 249), para reconocer y reconocernos a través de las palabras.

De igual forma, el cine–foro, como lo plantea González (1996):

Es una actividad grupal en la que a partir del lenguaje cinematográfico y a través de una dinámica interactiva o de comunicación entre sus participantes, se pretende llegar al descubrimiento, la interiorización y la vivencia de unas realidades y actitudes latentes en el grupo o proyectadas en la sociedad (p. 177).

Así, el cine-foro parte de una experiencia individual, en relación con la interiorización que se hace de la película proyectada, que luego se convierte en colectiva mediante la construcción del diálogo con los otros, respecto de las situaciones que direccionan la discusión.

Lo anterior, se hace realidad en la escuela a través del desarrollo de la competencia argumentativa, esa que se relaciona con la capacidad de ordenar las ideas para trasmitirlas de una forma convincente, en el constante ejercicio de ser, pensar y hacer con los otros.

### 3.5 Argumentación oral

El presente trabajo, ha fijado su atención en las prácticas de oralidad, las cuales ineludiblemente traen consigo la argumentación oral. La argumentación implica procesos de significación en torno al lenguaje; a su vez permite acceder a la cultura, comprenderla y actuar en consecuencia; de ahí su pertinencia para esta investigación, que apunta a transformar la mirada de los estudiantes sobre la oralidad, dándole un carácter formal en el aula y reivindicar con ello el lugar que debe ocupar las voces de sus actores.

Por consiguiente, es preciso mencionar que la escuela es el espacio propicio, donde se generan los primeros encuentros con la argumentación; en este sentido, Perelman (1997) en su libro *El imperio retórico* plantea que:

La argumentación se propone influir sobre un auditorio, modificar sus convicciones o sus disposiciones mediante un discurso que se le dirige y que busca ganar la adhesión de los espíritus, en lugar de imponer la voluntad por la coacción o por el adiestramiento, es ya una cualidad no despreciable la de ser una persona a cuyas opiniones damos algún valor (p. 31).

Para complementar el anterior postulado, Anna Cros (2003), como se citó en Salazar (2008), señala que la argumentación es “una actividad discursiva orientada hacia la finalidad de influir sobre las creencias, los valores, las actitudes, los conocimientos de los destinatarios, con tal de modificarlos, si es necesario, y ponerlos de acuerdo con los del enunciador” (p. 79). De esta manera, se puede afirmar que la argumentación oral es una actividad dialógica que implica el encuentro de saberes, dado que “cuanto más democrática sea una sociedad, mayores espacios deberá brindar para la expresión de la palabra” (Rodríguez, 2006, p. 62). Así, la práctica de la oralidad como expresión de la palabra, se ve fortalecida en la medida en que los actores de la comunicación se empoderen de ella.

Desde esta mirada, “la argumentación puede considerarse como un diálogo con el pensamiento del otro para transformar sus opiniones” (Dolz y Pasquier, 1996, p. 9), puesto que se convierte en un elemento articulador en la búsqueda de alternativas para dar solución a las diversas situaciones que se presentan en los escenarios comunicativos, tanto formales como informales. Esto implica que los actores estén inmersos en un medio donde la argumentación hace parte de la cotidianidad, dado que no existe discusión, conversación, opinión en la que no esté implícito un esfuerzo por convencer al otro sobre un punto de vista alrededor de un tema o situación en particular. Por ende, la construcción de una vida en sociedad no asume el hecho de que todos los seres humanos piensan y actúan de la misma manera; es entonces dicha argumentación un aspecto que particulariza la existencia de cada individuo.

Por consiguiente, Álvaro Díaz (2002) plantea que “es fundamental mejorar la argumentación en el salón de clases para que los estudiantes tengan la capacidad de desarrollar este proceso en otros ámbitos, donde se puede establecer un diálogo colocando en juego diferentes conceptos y miradas de la realidad” (p. 86). La escuela es llamada a fomentar espacios para el encuentro con las palabras y en este sentido trascender significado del acto de hablar, puesto que “las lenguas viven en el discurso y a través de él” (Calsamiglia y Tusón, 1999, como se citó en Rodríguez, 2006, p. 60).

## **4. CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA**

### **4.1 Paradigma cualitativo**

Pensar en prácticas de oralidad implica concebir desde una mirada diferente e incluyente las realidades sociales a estudiar, por ello esta investigación se enmarcó en el paradigma cualitativo, dado que este se presenta como una manera pertinente para acceder a dichas realidades; implica mirar la vida con otros lentes que hacen posible una cercanía con la esencia humana, a través de sus interacciones. Precizando lo anterior, Galeano (2007) señala que:

La investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de los diversos actores sociales, con una mirada “desde dentro”, y rescatando la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales (p. 20).

Por tanto, ese mirar desde dentro es uno de los distintivos que hizo particular este proceso de investigación, que en sus pretensiones contempló comprender e interpretar los acontecimientos que tienen lugar en el aula de clase en torno a las prácticas de oralidad, y en ellas la argumentación oral, como procesos de interacción social. Así las cosas, el paradigma cualitativo les da un papel protagónico a las percepciones, los valores y la construcción de significados que propician sus actores, donde la subjetividad es el medio a través del cual es posible llegar al conocimiento de la realidad humana en todas sus dimensiones, desde las vivencias cotidianas (Galeano, 2011).

En el mismo sentido, Jurgenson y Luis (2003) sostienen que “si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo individual y experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad” (p. 26), aspecto que dialoga con el acontecer del aula de clase de lengua castellana, lugar propicio para desentrañar las percepciones, los propósitos y, por qué no, las frustraciones que los estudiantes tienen alrededor de la oralidad y sus diversas manifestaciones.

Por tal razón, los investigadores cualitativos adquieren una mirada sensible alrededor de los contextos estudiados, su mente siempre está abierta a las diferentes maneras de mirar y comprender el mundo de lo social, interactúan de forma natural con los agentes de la investigación; además requieren relacionarse con la forma como los agentes de dicha investigación comportan, expresan y significan la vida (Galeano, 2011). Para este caso, la maestra es quien, desde su misión de acompañar los procesos de formación en el aula, adoptó este papel y aprovechó las situaciones cotidianas que allí tienen lugar. Es así como la perspectiva cualitativa “hace de lo cotidiano un espacio de comprensión de la realidad. Desde lo cotidiano y a través de lo cotidiano busca la comprensión de relaciones, visiones, rutinas, temporalidades, sentidos, significados” (Galeano, 2011, p. 19).

Desde esta visión, todos los contextos son dignos de estudio, puesto que sus actores son portadores de diversos conocimientos que aportan a la comprensión de las realidades sociales; por ende, “el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística: las personas, los escenarios y los grupos no son reducibles a variables, sino considerados como un todo” (Taylor y Bodgan, 1994, como se citó en Galeano, 2011, p. 20), es decir, en esta propuesta no se habló de objetos de investigación, sino de sujetos y con ello se reivindicó el carácter activo de estos en el proceso de esta investigación, puesto que contaron como personas que habitaban un contexto y que requerían ser formadas en aspectos de la participación ciudadana; dicho orden formativo no solo permeo a los estudiantes, sino también a la comunidad de la que hacen parte, e incluso a la maestra que lidero el proceso.

Algunos autores coinciden en afirmar que el paradigma cualitativo puede considerarse como el arte de hacer investigación desde las subjetividades, ya que implica creatividad y flexibilidad, donde la exploración y la observación son la clave para determinar los presupuestos planteados, por medio de la reflexión y el análisis, para hallar “un equilibrio entre lo práctico y lo teórico y entre lo ético y lo práctico” (Galeano, 2011, p. 35).

#### **4.2 Metodología: Investigación Acción Educativa**

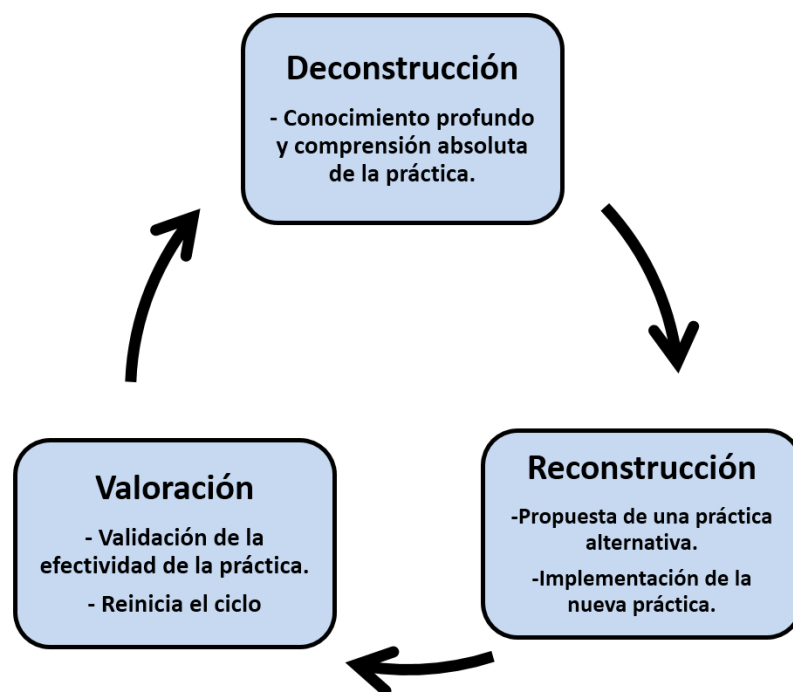
Entre los enfoques del paradigma cualitativo encontramos la Investigación Acción Educativa [IAE], un enfoque social reflexivo donde convergen la práctica y la teoría, donde el acto de enseñar se convierte en un hecho digno de ser investigado. Dado que la investigación y la educación no son miradas de forma aislada, se consideran prácticas de índole social, en las cuales se sustenta la experiencia docente a través de la construcción de un saber pedagógico. De allí la pertinencia de la IAE para la presente investigación en aras de sus intencionalidades de acercarse a una realidad, en este caso referida a las prácticas de oralidad.

Según Elliott (2000), la IAE es una perspectiva donde “la comprensión humana es la cualidad del pensamiento que se construye poco a poco en el proceso de aprendizaje” (p. 84). Así, el mismo autor, citando a Carr y Kemmis (1983), expresa que los educadores como conocedores de sus prácticas adquieren un grado de comprensión especial sobre lo que hacen y

cómo lo hacen; de igual manera construyen una visión sobre las implicaciones que tienen estas prácticas y cómo aquello tiene implícita una teoría, que desde la mirada de Bernardo Restrepo (2004) podría denominarse saber pedagógico. Este mismo autor afirma que la tarea del investigador desde este enfoque radica en “(...) reflexionar acerca de su práctica, transformarla, evaluar los cambios y elaborar un saber pedagógico apropiado” (p.45).

De esta manera, el maestro analiza el universo de su práctica pedagógica en un ejercicio constante, donde el diálogo consigo mismo posibilita desentrañar aspectos que lo distancian de una práctica verdaderamente efectiva para el contexto del cual hace parte. Las observaciones, críticas y reflexiones que establece de forma escrita sustentan su propuesta encaminada a la transformación de las realidades sociales y la posible construcción del saber pedagógico. Este hacer está conformado por tres fases: la deconstrucción de la práctica, su reconstrucción y la validación de su efectividad; esta última se relaciona directamente con el fin último del enfoque, que es lograr una transformación.

A continuación, se muestra en un esquema las fases de la IAE, según Restrepo (2004). Ver Figura 1.





*Figura 1. Fases de la IAE.*

Fuente: Restrepo (2004).

En este sentido, esta investigación centra su foco de interés en el fortalecimiento la argumentación oral de un grupo de estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa San José de Marinilla a partir de la participación en prácticas de oralidad en, lo cual llevó a proponer una secuencia didáctica con actividades que permitieron el alcance de ese fin. Dado que la IAE contempla entre sus momentos uno referido a la construcción e implementación de una propuesta alternativa de práctica, en el caso de esta investigación se optó por implementar una propuesta basada en la idea de configuraciones didácticas, más concretamente una secuencia didáctica desde la perspectiva de Mauricio Pérez Abril y Gloria Rincón (2009), quienes la entienden como “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje” (p. 19).

Adicionalmente, Restrepo (2004) plantea que: “del hacer empírico el maestro pasa a un hacer reflexivo, a una práctica reflexiva, que le permite remontar la rutina repetitiva, para objetivar su práctica por escrito, con miras a continuar su reflexión y transformación en la misma acción” (p. 48). El autor además señala que en este escenario el maestro, en su proceso particular, investiga a la vez que enseña, “es una reafirmación de lo bueno de la práctica anterior complementada con esfuerzos nuevos y propuestas de transformación de aquellos componentes débiles, inefectivos, ineficientes” (Restrepo, 2006, p. 97).

#### **4.3 Estrategias: Observación participante – grupo focal**

Luego de seleccionar el enfoque, en el diseño de esta ruta metodológica se optó por la observación participante y los grupos focales como estrategias favorables para la recolección de información. Como se mencionó en el anterior apartado, esta investigación contó con la construcción y aplicación de una secuencia didáctica que propició la participación en diferentes prácticas de oralidad de forma intencionada, como el debate, el cine foro, el conversatorio y la oratoria.

Cuando se habla de observación se refiere a “(...) la apertura integral de la persona (sentidos internos y sentidos externos, vivencias, percepción, intelecto...), con respecto a lo que circunda, así como la selección, registro sistemático y codificación del conjunto de los hechos, situaciones o conductas observadas” (Hurtado, 2010, p. 833). Pero cuando se particulariza dicha observación como participante, “el observador pasa a ser parte de la situación investigada. Se integra al grupo o comunidad estudiado como miembro activo” (Hurtado, 2010, p. 833), lo que genera una participación natural en contexto. En el caso de esta investigación en el momento en el que se implementó la secuencia didáctica, la docente cumplió una doble tarea que consistió en observar su propia práctica y contemplar las nuevas alternativas propuestas y, por otro lado, tomar distancia para luego identificar y analizar lo que pasó con eso nuevo que se introdujo en el aula, respecto a los estudiantes y a ella misma.

Por su lado, Galeano (2007) plantea que la observación participante es “una forma de acceder al escenario y los actores sociales” (p. 30) y que asumirla como estrategia conlleva la construcción de una relación entre el investigador y el grupo de investigación, conciliada por el respeto y la confianza, en el marco de unas condiciones éticas para ambos agentes del proceso.

De lo anterior se infiere que la observación participante se genera en espacios donde lo social fluye de forma cotidiana, sin imposiciones o elementos que coarten las acciones naturales de los actores sujetos de investigación, de ahí que implica pensarla desde la subjetividad. Así, “la autoobservación ofrece la ventaja de lograr profundidad al develar significados y experiencias” (Galeano, 2007, p. 33). De esta manera es el maestro quien en su aula está en la capacidad de hallar el momento preciso para observar las interacciones y situaciones inusuales que se generan de forma natural y espontánea respecto al tema objeto de investigación.

Dentro de las estrategias elegidas para la recolección de información se contempló, además, los grupos focales, estrategia de investigación que requiere de “la interacción entre los participantes, discusiones acerca del evento en estudio y elaboración de acuerdos dentro del grupo en cuanto las temáticas propuestas por el investigador” (Hurtado, 2010, p. 915). Tales grupos propiciaron la interacción entre sus participantes, con el fin de generar información que aportara a la reflexión alrededor del tema de estudio.

Hurtado (2010) sustenta que esta estrategia “es ideal para estudios relacionados con actitudes, opiniones, percepciones, valores, satisfacción, aceptación, preferencias, intención de compra, emociones, entre otros” (p. 915). De ahí la pertinencia de su abordaje en esta investigación, que buscó transformar la mirada que los estudiantes tenían sobre la participación en prácticas de oralidad; proceso que requirió conocer por medio de las voces de sus actores, lo que pensaban, sentían y deseaban en función de dichas prácticas. Son ejercicios conversacionales como estos los que se convirtieron en una manera efectiva de participar en la cultura. En este sentido, los grupos focales brindaron “la posibilidad de indagar acerca de la pluralidad de actitudes y vivencias de forma más profunda que otras técnicas” (Hurtado, 2010, p. 915). Así, el grupo focal se convirtió en un complemento de la observación participante, puesto que luego de ser aplicada permitió establecer un derrotero de ideas para provocar la discusión, teniendo en cuenta los aspectos que no fueron develados en dicha observación y que requirieron ser analizados. De esta manera los grupos focales hacen posibles interacciones y percepciones más íntimas y particulares, que fueron registradas por medio de grabaciones que facilitaron su posterior análisis.

#### **4.4 Instrumento - El diario de campo**

En esta vía, el trabajo de investigación implementó el diario de campo como herramienta principal en la recolección y sistematización de los datos, en el cual se consignaron observaciones directas y aspectos puntuales de las intervenciones hechas, tanto en el desarrollo de la secuencia didáctica como en otros escenarios y actividades que se vincularon con el propósito de investigación.

Por tanto, se puede afirmar que el diario de campo fue un instrumento de carácter descriptivo e interventivo, que permitió registrar los diversos sucesos que tuvieron lugar en el aula de clase, de manera detallada y crítica, puesto que este “es una escritura personal. Y, además, es hecho parcialmente, día a día, anotando una variedad de cosas disímiles, heterogéneas, poniendo en escritura el acaecer cotidiano” (Vásquez, 2002, p. 115). En el espacio del diario de campo el maestro que investiga su propia práctica tiene la posibilidad de:

Ir registrando su quehacer cotidiano, sometiéndolo a comentario, a crítica consistente, a deconstrucción y a reconstrucción permanentes. Si así lo hace, estará generando saber pedagógico individual sistemático, esto es, consciente de las categorías que le dan su razón de ser, categorías como el método, el manejo de la motivación, el trato, el manejo de la norma, etc. (Restrepo, 2004, p. 49).

Desde esta perspectiva, el diario de campo “es una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia” (Porlán y Martín, 2000, p. 23); aspecto que se logra mediante la descripción, el análisis y la valoración de la realidad escolar; donde de forma progresiva dichas descripciones maduran, se depuran, para dar cuenta de un instrumento que permite establecer vínculos significativos entre los presupuestos de la investigación, lo teórico y lo práctico (Porlán y Martín, 2000).

Así, el diario de campo se convirtió en una especie de bitácora que guardó entre sus líneas valiosa información, que permitió al maestro la reflexión sobre su práctica y la construcción de un saber pedagógico, tan necesario en la escuela. En esta vía, “el diario deja de ser exclusivamente un registro escrito del proceso reflexivo, para convertirse progresivamente en el eje organizador de una auténtica investigación” (Porlán y Martín, 2000, p. 64), para dar lugar a la transformación de las concepciones del maestro y a la construcción de nuevas estrategias que favorezcan al escenario escolar; en resumen, a un ejercicio profesional en constante movimiento.

Es importante hablar sobre la manera como se construyó el diario de campo: en primer lugar, se diseñó una rejilla, luego se definieron unas categorías, se revisaron las rejillas similares empleadas en otras áreas, se seleccionaron los aspectos más pertinentes y finalmente se construyó el formato a emplea, dado que, el diario de campo, desde esta perspectiva, no fue un libro en blanco para escribir “lo que fuera”; por tanto, se estableció de manera clara qué y cómo se debían consignar allí los diferentes sucesos y reflexiones que generó el trabajo en campo.

Para el caso particular de los grupos focales y algunas sesiones de la secuencia didáctica, se emplearon otros instrumentos de recolección y sistematización, como las guías de preguntas,

entendidas como una pauta para incentivar la reflexión individual y colectiva del grupo y la construcción del conocimiento respecto al tema generador de la discusión; dichas preguntas fueron de carácter abierto, partieron de lo general a lo particular, para contribuir así a la experiencia social que trajo consigo el hecho de conversar con otros y crear líneas de comunicación.

Por otro lado, están los registros audiovisuales, dentro de los que se contemplaron fotografías, audios y videos, que dieron cuenta, en primer lugar, de los intereses particulares de la maestra investigadora en cuanto al proceso de observación, puesto que precisaron o delimitaron elementos de su práctica que desde su subjetividad cobraron mayor sentido a la luz del tema objeto de investigación y a su vez viabilizaron la ruta a seguir, para captar los diferentes matices de la investigación.

Desde el aspecto técnico, los registros audiovisuales, facilitaron la depuración de la realidad, brindaron la posibilidad de que los elementos registrados perduraran en el tiempo, como una fuente para volver sobre ellos cada vez que el oficio de investigar así lo requiriera. En estos, los gestos, las miradas, los tonos de voz, lo que no se comunica con palabras, en fin, todo aquello que suele escaparse por instantes de la mirada de quien investiga, constituyó una fuente fiable para generar una constante reflexión sobre el trabajo en campo, además de ampliar la mirada del contexto que le dio vida al ejercicio investigativo.



## 5. DE ORUGA A MARIPOSA: LA METAMORFOSIS DE UNA VOZ

### **Discusiones y apropiaciones alrededor de una experiencia de aplicación de una secuencia didáctica sobre prácticas de oralidad con estudiantes de 10° en la Institución Educativa San José de Marinilla**

*“Las interacciones en la oralidad están hechas de esa espuma que conforta el corazón y engrandece la razón”*

*(Garzón<sup>1</sup>, s.f)*

Pensar en la escuela es una tarea que trae consigo retos y grandes desafíos, en aras de reconocer las realidades de los contextos en los cuales esta se desarrolla, muchas veces carentes de recursos, desconocedores de posibilidades y potencialidades y otras, ávidos de atención más que de conocimiento. En sí, es hacer visible una escuela que clama una práctica renovada, donde se reivindicquen las voces de sus estudiantes, esos actores que con sus acciones cotidianas construyen tejido social.

En este sentido, el aula de clase, ese lugar privilegiado para el encuentro con el saber, abre un espacio importante para la reflexión, para pensar en eso que se es, que se quiere ser, o que para el caso preciso se teme ser; “una voz” que cuenta historias, que defiende argumentos, que cuestiona, que expresa un sentir, un sentido o un sinsentido, y que simplemente toma la palabra para hacer eco de aquello que viene de adentro, su esencia, la misma que sumada a otras voces permite la construcción de un ser social, que aunque por naturaleza ya está definido, requiere de una voz propia, como elemento que le brinde un lugar en el mundo y lo visibilice.

En esta vía, el aula de clases se convierte en un espacio que posibilita el acceso a la cultura y la apropiación social del conocimiento, puesto que este es un lugar para el encuentro

---

<sup>1</sup> Francisco Garzón Céspedes es un autor cubano, que ha dedicado algunas de sus obras al trabajo sobre la oralidad. En el blog que relaciono es posible acceder al epígrafe empleado en este apartado y otras de sus producciones: <https://www.sabersinfin.com/articulos/educacion/1485-las-interacciones-en-la-oralidad-pensamiento>

con los otros y con sus voces, que muchas veces vienen cargadas de lo desconocido, de lo incierto y de nuevas experiencias; de allí que pueda afirmar que “como los claros, las aulas son lugares vacíos dispuestos a irse llenando sucesivamente, lugares de la voz donde se va a aprender de oído (...) de oído se recibe la palabra o el gemido, el susurrar que nos está destinado” (Zambrano, 1977, p. 16).

Fue precisamente ese pensar en la escuela, el hecho que motivó la construcción de mi proyecto de investigación, el cual se gestó a partir de los constantes interrogantes que asaltaban mi mente, la mente de una maestra investigadora que regresa al aula no para formar, sino también para formarse, una maestra con apertura hacia una relación pedagógica mediada por el cuidado de sí, que asume nuevos retos, que se empodera de su rol, de su quehacer pedagógico, que se cuestiona, que valora, que reflexiona y piensa en voz alta sobre su propia práctica; todo esto para lograr transformarla y darle un nuevo sentido a su hacer. En otras palabras, soy una maestra que cree en la construcción de una educación diferente, que trascienda las fronteras de la enseñanza tradicional, para renovarse al paso de las nuevas dinámicas sociales.

Pensar en mi formación como maestra investigadora implicó un número importante de renunciaciones, ese dejar ser, lo que en palabras de Foucault (1990) es llegar a ser algo que no era, un ser relacional, atravesado por las voces de los otros, que logran hacer resonancia en mi ser y me permiten convertirme en una maestra “diferente” que acompaña procesos que van desde la construcción de saberes, la generación de espacios para la participación y, por qué no decirlo, la realización de los sueños, ese motor de nuestra vida que nos permite trazar caminos para continuar el viaje. En esta vía, como lo propone Savater, (2005):

El maestro es el soporte básico del cultivo de la humanidad y su labor está ligada al sentido humanista de la civilización, porque él pone las bases de todo el desarrollo intelectual futuro, de la persona plenamente humana, civilizadamente decente en compañía de los demás (p. 6).

En este espacio quiero anotar que uno de los aspectos que más ha inquietado mi práctica como maestra de lenguaje, desde que lo recuerdo, es el lugar que la escuela le ha otorgado a los



procesos relacionados con la oralidad; asunto que para mí como para Isaza (2014) está pendiente, puesto que:

Para aprender a hablar bien no basta el aprendizaje natural, espontáneo que tiene lugar en el ambiente familiar y social. La vida académica exige ciertos desempeños orales a los cuales no se accede de manera natural. A la escuela le compete formar usuarios plenos de la lengua oral y escrita, lo cual implica superar la falsa creencia según la cual los niños y niñas que llegan al colegio ya saben hablar, y lo que necesitan es que les enseñen a leer y a escribir (p. 24).

No obstante, es precisamente esta experiencia de investigación la que de una u otra manera me ha permitido reivindicarme con mi deber ser como maestra de lenguaje y, crear nuevas formas de acercarme a las prácticas de oralidad en mi aula de clase, por medio de una intención diferente para mi práctica, otros pretextos de conversación y otras dinámicas.

De acuerdo con lo anterior, en este apartado daré cuenta de la valoración de mi proceso de investigación, una interpretación que surge del cotejo de diversas fuentes, las cuales me permitieron entablar un diálogo de saberes entre lo práctico, lo teórico y lo metodológico y, de este modo, dar paso a una construcción que pone en relación la teoría, mi experiencia del trabajo de campo y mi reflexión como maestra investigadora. Cabe anotar que esta construcción deviene de un trabajo arduo de días, semanas y meses, donde la idea con la que inicié esta travesía por los senderos de la investigación se transformó, se nutrió y maduró, gracias a los aportes y las voces de los autores de referencia, a la de los expertos en el tema, que han trasegado el camino con anterioridad y también a mi propia voz como maestra, poseedora de un saber de referencia, que me otorgan los años vividos en el aula; ese mismo espacio que me permite hacer vida cada elemento que compone mi proyecto de investigación.

Dentro de los presupuestos de la investigación se encuentran unas categorías conceptuales que definí de manera previa al desarrollo de la metodología, tales como: enfoque sociocultural, prácticas, prácticas del lenguaje, prácticas de oralidad y argumentación oral, que se convirtieron en elementos orientadores en la recolección, análisis e interpretación de la información. Por otro

lado, estas categorías representan una visión previa de la realidad, son esas maneras de nombrar los diferentes fenómenos posibles en la investigación. Tratar con cada una de ellas es reconocer también el camino que otros han recorrido para estudiar la oralidad como una práctica presta a formalizarse en la escuela.

La valoración del proceso que propongo parte de una relación intencionada que he establecido entre las categorías conceptuales anteriormente mencionadas y los tres objetivos específicos, los cuales atraviesan el desarrollo de la secuencia didáctica y los demás elementos que hacen parte de mi investigación. De este modo, cada objetivo se vincula con una categoría o grupo de categorías, claro está, sin desconocer que todos estos elementos tejen una relación común alrededor del propósito principal de la investigación. Ver tabla 2.

*Tabla 2.*

*Relación de objetivos específicos y categorías conceptuales*

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Categorías conceptuales</b>
Identificar los factores que influyen en la participación de prácticas de oralidad	➤ Enfoque sociocultural
Describir las prácticas de oralidad más empleadas por los estudiantes del grado décimo.	➤ Prácticas de enseñanza ➤ Prácticas del lenguaje
Valorar las condiciones de posibilidad que brinda la implementación de una secuencia didáctica en función del fortalecimiento de la argumentación oral, a partir de la participación en prácticas de oralidad.	➤ Prácticas de oralidad ➤ Argumentación oral

Por otro lado, la construcción de este capítulo da cuenta de la tercera fase de la Investigación Acción Educativa, que refiere la validación de la efectividad de la práctica alternativa o reconstruida, la cual nos remite al fin último de mi investigación, la transformación de mi práctica pedagógica, que se hace evidente en la reconstrucción de dicha práctica y en los cambios que fueron introducidos en ella. Además, esta fase recrea un ciclo interno que me permite trazar otras posibles rutas alrededor del tema objeto de investigación.

Así las cosas, validar la efectividad de la práctica pedagógica implica materializar los nuevos elementos que le otorgaron un tono diferenciador a esta y a su vez poner a prueba su pertinencia, puesto que “la nueva práctica no debe convertirse en el nuevo discurso pedagógico sin una prueba de efectividad en la que se aporten indicadores concretos o evidencias del funcionamiento de la práctica transformada” (Restrepo, 2006. p. 97). Es precisamente este momento de la IAE el que me permite escribir sobre mi propia práctica, lo que se convierte en una de las formas de construir saber pedagógico.

Ahora bien, investigar sobre la propia práctica es un proceso que como maestros nos lleva no solo a generar saber pedagógico, sino también a pensar en las implicaciones de nuestra formación; aspecto que nos permite descubrir nuevas formas y reconocernos como seres en falta que nos construimos en el día a día, en las luchas silenciosas que libramos en nuestras aulas de clase, por lograr hacer de la educación algo más que un sueño o un ideal social. La investigación que llevamos a cabo como maestros implica recorrer el camino en busca de un saber hacer que se conjugue con la realidad del contexto educativo del cual hacemos parte. Restrepo (2002) se ha referido a ello al exponer que “el maestro observa el universo de su práctica pedagógica y descubre las manchas que le impiden ser más efectivo en su enseñanza, consigna por escrito tales observaciones críticas, ensaya y valida sistemáticamente sus propuestas de transformación y genera saber pedagógico” (p. 8).

En este caso, la valoración del proceso de investigación que propongo se compone de tres momentos que responden a la relación intencionada entre los objetivos específicos y las categorías conceptuales. Un primer momento llamado *Palabras que tocan las fibras del ser: la oruga se debate entre emociones y concepciones* se refiere a los factores que influyen en la

participación en las prácticas de oralidad y aborda la manera como los estudiantes perciben y recrean la oralidad en su cotidianidad; un segundo momento llamado *La oruga se convierte en crisálida: un viaje al interior de las prácticas* da cuenta de las prácticas de oralidad más empleadas en el ámbito escolar por los estudiantes de décimo grado y la manera como estos construyen relaciones de sentido a través de ellas; y un tercer y último momento llamado *La mariposa abre sus alas y emprende el vuelo: la transformación de una voz*, un apartado que habla de las condiciones de posibilidad que brinda la implementación de una secuencia didáctica atravesada por un tema de carácter social, como lo es la violencia contra la mujer, pretexto que propició el encuentro con la palabra a través de diversas prácticas de oralidad.

Los enunciados que introducen cada momento de la valoración, hacen parte de una metáfora que ideé para hacer alusión al proceso que vivieron los estudiantes durante la investigación y a la experiencia que significó para ellos y para mí como maestra el trabajo intencionado alrededor de las prácticas de oralidad, en busca del fortalecimiento de la argumentación oral. Esta lleva como nombre *De oruga a mariposa: la metamorfosis de una voz*, un ejercicio metafórico que teje entre sus líneas la transformación de la voz de un grupo de estudiantes de décimo grado; elemento que me permití comparar con la metamorfosis que de manera natural vivencian las orugas para lograr convertirse en bellas mariposas, una transformación que tiene lugar en la crisálida, ese espacio privilegiado para el autoreconocimiento y para el encuentro consigo mismo, aspectos que posteriormente hacen posible abrir las alas y emprender en vuelo en primavera.

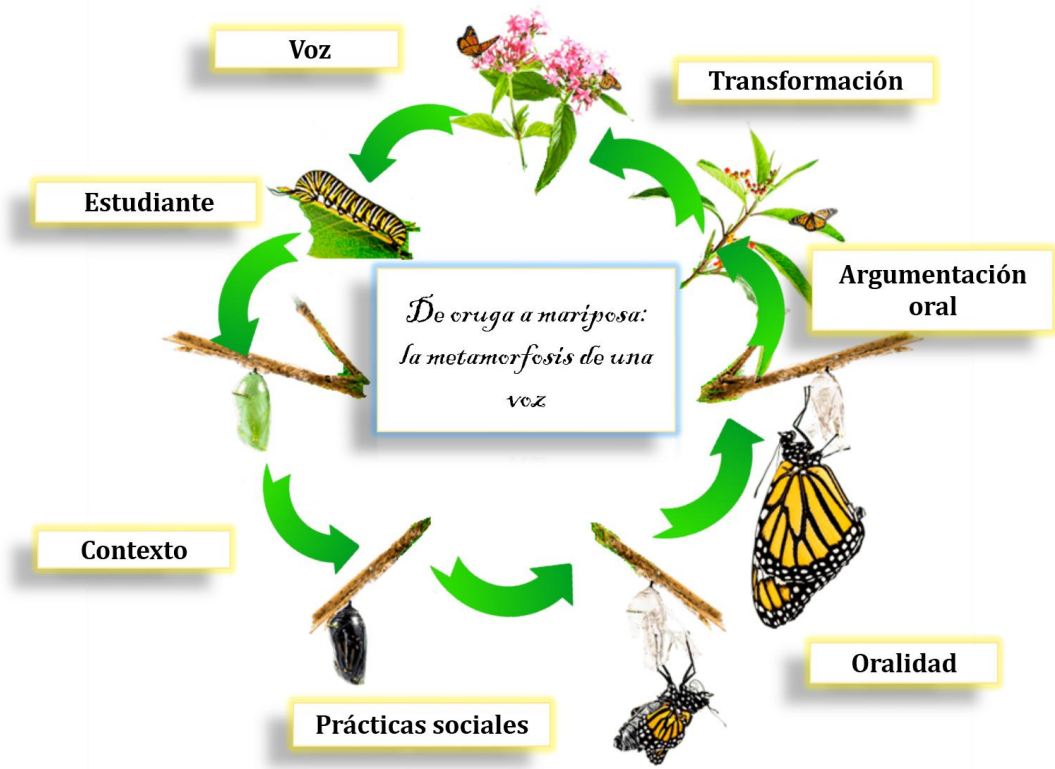


Figura 2. Esquema ciclo de la metamorfosis alrededor de las prácticas de oralidad

### 5.1 Palabras que tocan las fibras del ser: la oruga se debate entre emociones y concepciones

*“Sacar la palabra del lugar de la palabra  
y ponerla en el sitio de aquello que no habla:  
lo tiempos agotados,  
las esperas sin nombre,  
las armonías que nunca se consuman,  
las vigencias desdeñadas,  
las corrientes en suspenso” (Juarroz, 2002).*

Este apartado resignifica el papel de la oralidad desde las vivencias cotidianas del estudiante y en los procesos de formación en el área de lenguaje, al tiempo que reconoce la relación existente entre la escuela y la sociedad. En virtud de ello, puedo afirmar que cuando hablamos de oralidad son muchos los elementos que entran en juego, dentro de ellos las subjetividades de sus protagonistas, en este caso un grupo de jóvenes de décimo grado, para quienes la escuela se convierte en el escenario propicio para la construcción de sus identidades.

Por consiguiente, la oralidad es entendida como una práctica de carácter social, a través de la cual se tejen relaciones cotidianas, dado que la voz se convierte en una de las maneras, por medio de la cual una persona puede transmitir y construir lo que es, lo que piensa y lo que siente. En este sentido el ejercicio de la oralidad, según Gutiérrez (2014) implica reconocer:

El hecho mismo de que nacemos y nos constituimos en y desde los intercambios verbales, también reconocemos que necesitamos de ciertas condiciones comunicativas, socioafectivas y culturales para establecer interacciones más democráticas con el mundo actual desde un ejercicio de ciudadanía y participación responsable en el espacio público común (p. 7).

El anterior aspecto referido a las condiciones socioafectivas se complementa con los señalamientos que hacen algunos de mis estudiantes en el ejercicio del mural de situaciones:

Andrea<sup>2</sup>: Eh, para nuestro equipo la oralidad representa inseguridad, miedo y desconfianza con uno mismo, ¿por qué?, porque al hablar en público sentimos que los demás nos están juzgando y se nos olvidan las cosas, sentimos que lo que vamos a decir no está bien y que los demás compañeros se van, o sea se van a burlar de nosotros (Palabras de una estudiante, registradas en el momento de expresión del mural de situaciones, sesión 1 de la secuencia didáctica, febrero de 2019).

Al considerar la intervención de Andrea, viene bien afirmar que dentro de las implicaciones de la oralidad como práctica social se contempla el hecho de que cuando hablamos nos exponemos ante los otros, permitiéndoles conocer un poco de eso que nos representa; y es justamente en ese exponerse donde se ratifica el carácter social de la oralidad, una práctica que nos conecta como seres humanos, a través de nuestra voz. En las palabras de Andrea se hace evidente que en los estudiantes hay cierta conciencia acerca de eso que creemos como un lugar común, la palabra que nos constituye y nos define como seres socioculturales. Por tanto, admitir que la oralidad es una práctica social implica, no solo el hecho de que surge en la interacción con los otros, sino también, que se constituye en sí misma en un proceso de aprendizaje, puesto que en esa práctica estamos aprendiendo diversas cosas, dado que allí expresamos y promovemos una apropiación de dichas prácticas que surge precisamente en esa zona en la que estamos en contacto con ese otro.

Kelly por su lado, se expresa a través de un dibujo; sus representaciones dan cuenta de las emociones que caracterizan sus interacciones en la oralidad, de lo que para ella significa hablar en público. De manera particular, me llaman la atención los tamaños de las imágenes que recrean tanto al público como a la oradora, donde esta última supera en tamaño a los otros, elemento que nos habla de la manera como ella se siente y se ve en el escenario. Además, impacta la expresión de su rostro, que refleja sentimientos como miedo, temor, angustia; lo que se traduce en sus

---

<sup>2</sup> Los nombres de los estudiantes que en adelante referencio no corresponden a los nombres reales de dichas personas, aunque vale aclarar que el desarrollo e implementación mi proyecto cuenta con los respectivos consentimientos informados para la participación de los estudiantes que integraron la experiencia de investigación, los cuales atienden a la normativa vigente. Este aspecto también aplica para las imágenes y fotografías empleadas en esta valoración del proceso.

palabras como “inseguridad”. De otro lado, la postura del público representado, donde todos están de frente a ella, con la mirada y la atención fijadas en su intervención, da cuenta del exceso de formalidad que el ejercicio de oralidad representa para la estudiante.

A continuación, la imagen descrita:



*Figura 3. Fotografía Sesión 1 “La oralidad: una práctica social que permite construir una voz”. Mural de situaciones.*

Santiago, por ejemplo, expresa: “una forma de dejar el miedo, es básicamente plasmando el miedo, viéndolo como es, mirándolo a la cara, podríamos decir”. En esta misma vía, Valentina argumenta: “la oralidad para mi es fortaleza, ya que me desenvuelvo muy bien hablando y me siento segura al expresarme frente a los demás” (Momento de reflexión, mural de situaciones, febrero de 2019).

Las palabras y representaciones gráficas de los estudiantes son elementos que refieren las emociones y concepciones que estos han construido alrededor de la oralidad, a lo largo de sus vidas. De acuerdo con las intervenciones de Andrea, Kelly, Santiago y Valentina, puedo decir



que la oralidad en tanto práctica social, está ligada a las relaciones que se tejen con los otros, y a esa imagen que se proyecta ante ellos; aspecto relacionado con la construcción de la identidad de cada individuo. Aunque este razonamiento esté relacionado con la teoría sobre oralidad antes mencionada, es el trabajo en contexto, el que, bajo mi lupa como investigadora, deja entrever otros elementos que se escapan de las reflexiones teóricas, tales como los sentimientos, las emociones y las sensaciones que afloran cuando se habla en público, la manera como se representa la oralidad en el pensamiento de cada estudiante, y los deseos de trascender e influir con las palabras en quienes las escuchan.

De un lado, me encuentro con un gran número de estudiantes en el grupo que aluden tener una experiencia poco positiva respecto a la oralidad, enmarcada en emociones y sentimientos como el miedo, el temor, la ansiedad, la angustia, inseguridad, estrés, timidez, presión, olvido, entre otros. Por otro lado, una minoría, argumenta tener una experiencia opuesta, que se caracteriza por la vivencia de emociones y sentimientos positivos como: fortaleza, esfuerzo, alegría, orgullo, seguridad, tranquilidad, valor, fluidez, confianza, etc. Aspecto que refiere la diversidad de los afectos y la influencia de estos en las diferentes interacciones con las prácticas de oralidad, de allí la pertinencia de afirmar que:

A través de la oralidad el ser humano exterioriza pensamientos, emociones y saberes construidos en su diario vivir, con los cuales simboliza su estar en el mundo, su interacción con el otro y con su cultura. En este proceso el sujeto comparte, contrasta y crea nuevos significados que reflejan su percepción y reflexión sobre su realidad (Martínez, Sandoval, Prieto y Mora, 2008, p. 122).

Es así, como la oralidad cumple una función vital en la construcción y el sostenimiento de las relaciones con los otros. Los seres humanos elaboramos nuestras propias formas de lenguaje, nos apropiamos de él para manifestar nuestras realidades; aquellas que hablan de nuestro contexto, de las situaciones específicas y los propósitos que movilizan nuestros intercambios orales cotidianos, nuestras interacciones sociales. De allí que pueda afirmar que la “lengua oral impregna toda nuestra vida, forma parte de nuestra forma de estar en el mundo y, por lo tanto, de estar en la escuela” (Camps, 2005, p. 4). En esta medida, la oralidad recrea un sinnúmero de

posibilidades que permean las diferentes dimensiones humanas, aspecto que deja entrever la diversidad de sentidos y finalidades que entran en juego en la construcción de la identidad de cada ser, que a la vez deja entrever nuestra particular forma de percibir y habitar el mundo.

En relación con lo anterior, puedo manifestar que una actividad como el mural de situaciones se convirtió en un dispositivo vital para mi investigación; inicialmente lo planteé como un instrumento de recolección de información, pero durante la puesta en escena trascendió las posibilidades que ofrece habitualmente esta técnica interactiva de investigación; en mi caso particular, el mural representó una oportunidad para conocer de primera mano las concepciones y percepciones de los estudiantes respecto a la oralidad, pero lo más importante es que a través de él los jóvenes lograron canalizar lo que pensaban y sentían, se propició una especie de catarsis, donde afloraron los miedos, las frustraciones las expectativas, los sueños y las barreras que les impedían participar activamente de los intercambios orales formales, que tienen lugar en la escuela. Este aspecto es claro en una de mis primeras anotaciones en el diario de campo donde afirmo que el mural de situaciones “hizo posible que los jóvenes expresaran lo que para ellos se hace necesario en esa construcción de la voz propia, esto relacionado con valores positivos, como: fortaleza, felicidad, curiosidad, ingenio, interés, amor” (Diario de campo sesión 1, febrero de 2019).



Figura 4. Fotografía Sesión 1 “La oralidad: una práctica social que permite construir una voz”. Mural de situaciones.

En efecto, puedo inferir que la oralidad se deriva de creencias, de supuestos, de sentimientos, de emociones, de expectativas y de percepciones, que habitan en el imaginario de un individuo; así, la relación con la cultura genera como resultado el uso de recursos que surgen de la espontaneidad, de lo que viene de adentro de cada persona, de ese lugar a veces inhabitable por los demás.

Ver la oralidad bajo este lente, es un aspecto que requiere conectarla necesariamente con el enfoque sociocultural, un enfoque que tiene sus cimientos en el trabajo en contexto y en la construcción del conocimiento mediada por las diferentes habilidades, que se ponen a prueba en las diversas interacciones sociales y culturales, en el construir con y desde el otro. Al respecto, Kalman (2003) sustenta, al citar a Wenger (1998) que “el aprendizaje es el resultado de las trayectorias personales por diferentes situaciones sociales, dando cuenta así de las diferencias personales del desarrollo” (p. 53). Por tanto, es nuestra naturaleza humana la condición que nos hace estar anclados a estructuras sociales, las cuales determinan en gran medida la manera como nos relacionarnos con la construcción del conocimiento, proceso que implica conocer y reconocer otras voces; las cuales en mi investigación están representadas en las personas que integran la familia, el barrio, la vereda y la escuela; y es así, como cada uno de mis estudiantes se convierte en constructor de su propia voz, la misma que habla de su contexto, de sus costumbres, de su cultura, de la manera como ha tejido todo un sistema de simbolismos alrededor de la oralidad.

Construir una voz propia es un proceso que implica reconocer que nuestras palabras siempre estarán mediadas por las relaciones que entablamos con los otros; al respecto Bajtín (1999) afirma que el lenguaje es dialógico, siempre un enunciado está en relación con otros que le antecedieron y con otros que le sucederán, “cada enunciado está lleno de ecos y reflejos de otros enunciados con los cuales se relaciona por la comunidad de esfera de la comunicación discursiva” (p.281), así, un enunciado siempre está en relación con otro, ya sea para refutar, confirmar, complementar, etc. A propósito de su teoría dialógica de la lengua, Bajtin (1999) plantea que para un hablante la palabra existe en tres aspectos: como palabra neutra de la lengua; como palabra *ajena*, llena de ecos, de los enunciados de otros; y, finalmente, como *mi* palabra, porque, “puesto que yo la uso en una situación determinada y con una intención discursiva determinada, la palabra está compenetrada de mi expresividad” (p. 275).

Por otro lado, es preciso reconocer que a la escuela se llega con una voz, una voz en busca de una identidad, de argumentos y demás aspectos que la nutran en el acontecer cotidiano del aula de clase, para permitir así al estudiante empoderarse de esta y adquirir una voz pública que le posibilite manifestar sus reivindicaciones como actor social; puesto que según Larrosa (2006) “hay que usar palabras de otros para decir-nos, para pensar-nos. Hay que agradecer siempre esas palabras que, de alguna manera, nos encuentran, nos conmueven, nos dicen. Para escribir con ellas y desde ellas. Para pensar con ellas y desde ellas” (p. 5).

De acuerdo con lo anterior, se hace evidente que las emociones y las concepciones son los principales factores que influyen en la participación de las prácticas de oralidad; pero en este punto se hace necesario reconocer que existen otros elementos que juegan un papel importante en la relación que los estudiantes establecen a través de sus interacciones en la oralidad. Es así, como puedo hablar de esas condiciones pedagógicas, didácticas y sociales, que hacen posible la participación en dichas prácticas de oralidad, las cuales se van dibujando y en ocasiones desdibujando en el escenario escolar donde tiene lugar mi investigación, la IE San José de Marinilla; un espacio donde las acciones que emprendí en cada sesión de la secuencia didáctica, se particularizaron, dadas las condiciones de los espacios y el tiempo que disponía para las actividades. En el enfoque sociocultural, desde los postulados de Kalman (2003) estos aspectos que refiero se traducen bajo el término de *disponibilidad*, un concepto que hace alusión a las condiciones materiales con las que cuentan los estudiantes para participar de las prácticas sociales, en mi caso, las prácticas de oralidad, las cuales se vieron influenciadas por la carencia de recursos que presenta mi institución, por las condiciones físicas que no favorecieron el uso de algunos espacios para el desarrollo de las actividades propuestas; además de la poca disponibilidad de tiempo para estas. Tales aspectos se convirtieron en una constante durante el trabajo en campo, fiel reflejo del día a día de mi contexto escolar.

Una de mis reflexiones registrada en el diario de campo, al respecto refiero que:

Es importante precisar que para el abordaje de la película se aprovechó un espacio de clase que nos cedió la docente de tecnología informática, dado que se han perdido algunos encuentros de clase de lenguaje a causa de otras actividades

institucionales programadas por los directivos docentes. Cabe aclarar que el tiempo no ha jugado a nuestro favor en el desarrollo de algunas actividades alrededor del proyecto, por las dinámicas institucionales que se manejan en la I.E, que hacen que los cronogramas se modifiquen de forma constante (Diario de campo sesión 3, marzo de 2019).

Por tanto, para mi investigación el contexto se convierte en ese gran laboratorio donde he llegado con unos propósitos iniciales, con algo de intuición, pero son precisamente las características que describo en función del contexto, sus actores y su ambiente, los componentes que finalmente le dan vida y forma a la investigación.

Asimismo, en otro registro producto de mis observaciones planteo:

En esta ocasión la palabra fluyó de manera diferente, tal vez aspectos como la disposición del espacio, los tiempos para el encuentro, los pretextos para la conversación y las invitadas al conversatorio, influyeron en el ambiente que se generó en la sesión. Esta vez algunos estudiantes limitaron su participación, otros lo hicieron de forma tímida o sin respetar el uso de la palabra y acudieron incluso a los murmullos, que distraían a los demás; y otros tal vez como siempre solo fueron espectadores de la actividad. Por otro lado, la disposición del lugar también contribuyó a la dinámica que se generó en el conversatorio; el auditorio institucional, a pesar de ofrecer un espacio alejado del ruido y las interrupciones habituales del salón de clase, no cuenta con una buena adecuación, su mobiliario está deteriorado, lo que genera algunas incomodidades para quienes lo utilizamos (Diario de campo sesión 4, marzo de 2019).

A partir de mi anterior reflexión como maestra investigadora, emerge la posibilidad de que la escuela y el maestro sean quienes desde sus acciones intencionadas y desde la implementación de espacios para la interacción, generen la participación en escenarios donde se privilegia la argumentación oral. Son entonces, factores como concepciones, emociones, espacio y tiempo; elementos que emergen de las construcciones con los estudiantes, de sus

diálogos y de sus interacciones en las diferentes sesiones abordadas. Por tanto, se puede afirmar que estos elementos son producto de la relación que se teje entre los presupuestos de la investigación y la realidad de mi contexto educativo.

Esta discusión, abre la posibilidad de continuar en la construcción y la transformación la idea que se tiene alrededor de la oralidad en la escuela; a partir de las condiciones de posibilidad que genera la implementación de una secuencia didáctica, pensada desde cuatro prácticas de oralidad, que tienen como pretexto para el encuentro con la palabra un tema de carácter social, presente en el día a día de los jóvenes, como lo es la violencia contra la mujer; un tema que genera tensiones, pasiones, temores y otros tantos de sentimientos, de los cuales es propicio conversar y tomar postura en la escuela, además de formar desde la prevención.

Los postulados y teorías que se han desarrollado a lo largo de este ejercicio, como bien se mencionó anteriormente, hacen parte de los presupuestos de la investigación, que al igual que otros elementos que en el proceso se establecen de manera previa, al entrar en contacto con el contexto investigado, evidencian un funcionamiento diferente, dado que la realidad de ese escenario hace que todo tome otra tonalidad, otros matices y otras formas, momento donde teoría y práctica se conjugan y hacen visible la esencia de la investigación. Allí el contraste, la complementariedad, las tensiones, el disenso, entre otros, abren un espacio para la reflexión; lo que me permite concluir que los factores que influyen en la participación de prácticas de oralidad son las concepciones, las emociones, el tiempo y el espacio.

## **5.2 La oruga se convierte en crisálida: un viaje al interior de las prácticas**

*Lograr que la palabra adopte  
el licor olvidado  
de lo que no es palabra,  
sino expectante mutismo  
al borde del silencio,  
en el contorno de la rosa,  
en el atrás sin sueño de los pájaros,  
en la sombra casi hueca del hombre. (Juarroz, 2002)*

Con el paso del tiempo los seres humanos construimos diversas lógicas sociales, complejos tejidos permeados por la palabra, que se hacen vida a través de diferentes prácticas, las cuales a su vez se componen de un entramado de representaciones, imágenes, símbolos, creencias, percepciones y valores que definen a cada individuo dentro de su singularidad. Dichas prácticas en ocasiones están determinadas y condicionadas por elementos de carácter contextual, como la institucionalidad, que, para el caso preciso de la escuela, marca ciertas pautas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que allí se gestan. Sin embargo, esa misma escuela en ocasiones emprende acciones que van en contravía de las disposiciones de esta, de sus estructuras, sus márgenes, sus pliegues y por qué no decirlo, de sus sesgos. Es así como el lugar de la oralidad logra transformarse constantemente, gracias a los variados modos de hacer con el lenguaje que el maestro crea, recrea, instala y desinstala en su contexto educativo particular, en aras de reivindicar el espacio privilegiado que debe ocupar la palabra oral en los procesos de formación del área de lenguaje, en medio de los distintos fenómenos humanos y sociales por los que atraviesa la escuela y por tanto quienes la habitamos.

En este sentido, los maestros somos quienes a través de nuestras acciones intencionadas en el aula de clases creamos nuevas formas que le permiten al estudiante descubrir su capacidad para explorar, comprender, reflexionar, apropiarse y finalmente transformar el lenguaje a partir de las manifestaciones cotidianas de su vida. Las prácticas constituyen un sinfín de modos de actuar que posibilitan generar en la escuela escenarios para recrear el lenguaje desde sus variadas manifestaciones y dotar de mayor sentido y significado los procesos de formación en torno a este. Así las cosas:

La enseñanza de la lengua debe estar orientada a la adquisición de las estrategias discursivas que nos permiten saber qué decir a quién y qué callar, cuándo y cómo decirlo, cómo otorgar coherencia a los textos que construimos y cómo adecuarlos a las diversas situaciones comunicativas (Rey de Alonso, 2014, p.37).

Al considerar lo anterior, puedo afirmar que llevar al aula las prácticas del lenguaje a través de contenidos en acción que propendan por la transformación de las realidades de sus actores, supone un gran desafío para nosotros los maestros, puesto que implica una reflexión

sobre los aspectos que allí convergen; por un lado, la trayectoria y la experiencia con la que llegamos a un proceso de formación como la maestría, esos saberes de referencia que hemos construido y definido con los años. Por otro, están los elementos que nos brinda la maestría en términos de las nuevas teorías, los nuevos enfoques teóricos, autores, conceptos, metodologías; y por último la experiencia que representa la práctica, la intervención propiamente dicha en la maestría. Así las cosas, es esta misma experiencia la que en este punto de la investigación me permite afirmar que “saber expresarse oralmente, con cierto grado de formalidad, no es nada fácil ya que se requiere un control sobre el comportamiento lingüístico general que difícilmente se puede adquirir sin una intervención didáctica sistemática” (Isaza, 2014, p. 25), de allí la pertinencia de pensar y llevar al aula de clase una práctica renovada que parta de esta realidad.

En consonancia con lo anterior, las voces de mis estudiantes dan cuenta de los diferentes usos que estos les dan a las prácticas de oralidad en el ámbito escolar y las relaciones que subyacen a sus interacciones con la palabra. Este aspecto se hace evidente durante el mural de situaciones, ejercicio que, como mencioné en el anterior apartado, representó una provocación para que los estudiantes expresaran lo que para ellos era la oralidad. Luisa, por ejemplo, a través de un escrito refiere que:

A veces, expresar lo que sentimos es muy difícil delante de muchas personas o preparar una exposición, estudiarla y pararse en frente y decir lo que sabes sin que se te olvide. Por eso es bueno buscar ayuda o pedir opiniones para mejorar en lo que estamos mal (Palabras de una estudiante, registradas en el momento de la descripción del mural de situaciones, sesión 1 de la secuencia didáctica, febrero de 2019).

Las palabras de Luisa dejan entrever distintos elementos; en primer lugar, representan las situaciones y las luchas que viven a diario los estudiantes cuando se ven enfrentados a interacciones orales formales en el aula de clase, en las diversas áreas del conocimiento. En segundo lugar, estas palabras evidencian que los jóvenes reconocen que la oralidad es una práctica mediada por las relaciones que entablamos con los otros. Ya lo dice Kalman (2003) cuando señala que “a través de las interacciones con los otros, el aprendiz se acerca a las



prácticas sociales e internaliza los procesos sociales externos como parte orgánica de la práctica” (p. 44). Por otro lado, las palabras de Luisa son la viva representación de una de las motivaciones con la que inicié este proceso de investigación, esa inquietud constante por buscar otras formas, otras estrategias que me permitieran como maestra de lenguaje llevar a los estudiantes a relaciones más tranquilas y armónicas con las prácticas de oralidad en el escenario escolar.

En este mismo sentido Andrea expresa:

A mí me gusta mucho hablar con mis papás, hermanos y amigos (...) pero cuando me toca hablar en el colegio por una exposición o me toca salir al tablero, o hacer un debate me da mucha pena y miedo, porque siento que lo estoy haciendo mal y todos se van a burlar, la lengua se me traba y se me olvidan las cosas y me apena terriblemente eso (Palabras de un estudiante, registradas en el momento de la descripción del mural de situaciones, sesión 1 de la secuencia didáctica, febrero de 2019).

Desde una postura diferente David sustenta: “cuando hablo, expongo o debato me siento libre porque dejo ir mi mente, que se exprese y diga todo lo que siento. No me reprimo, no siento que deba saber todo, pero sí decir todo lo que sé” (Palabras de un estudiante, registradas en el momento de la descripción del mural de situaciones, sesión 1 de la secuencia didáctica, febrero de 2019).

Es evidente como los estudiantes en sus intervenciones le dan un lugar preponderante a la exposición dentro de las prácticas de oralidad con las que ellos interactúan de forma cotidiana en sus clases. Aspecto que a su vez guarda una estrecha relación con la manera como estos han sido formados respecto a las prácticas del lenguaje y la manera como se privilegian unas sobre otras en la escuela, donde en ocasiones el maestro da por sentado que el estudiante conoce y desarrolla la práctica, lo que hace que muchas veces los jóvenes sean lanzados a estas, sin las mínimas bases para llevarlas a cabo, situación que desencadena finalmente en un cúmulo de insatisfacciones, tanto para el estudiante, como para el maestro a la hora de la valoración del ejercicio. En este espacio surge la imagen de un estudiante que expone y se expone para ser juzgado, un asunto que

no le compete a la escuela como agente social, puesto que su verdadera tarea radica en brindar las posibilidades para construir una voz y crear vínculos con los otros y lo otro a través de ella, “una voz cuidada, responsable, segura. Una voz que logra situarse en las condiciones que el contexto comunicativo demanda” (Roa Casa y Pérez Abril, 2014, p. 8).

Otro asunto que viene al caso es la formación de los maestros, dado que la tradición y los enfoques bajo los cuales hemos sido educados determinan y caracterizan de forma sustancial la manera como pensamos y llevamos a cabo nuestras prácticas en la escuela. No podemos desconocer que en cada uno de nosotros habita un poco o tal vez mucho de esa escuela que un día nos vio crecer, de esos maestros que a su manera nos permitieron acercarnos a las prácticas del lenguaje, un poco de esos discursos que en la época circulaban respecto a lo que significaba hablar en público y construir una voz. Este aspecto de alguna manera hoy se perpetúa en nuestros estudiantes, puesto que ellos también llevarán consigo la escuela a los distintos lugares que la vida los conduzca, claro está desde una visión renovada acerca de este tema. De otro lado, están los enfoques del MEN que cobijan el sistema en el cual estamos inmersos, una realidad que no podemos eludir, así la universidad esté empeñada en modificarlos mediante nuevas propuestas. Estos elementos son los que en ocasiones no permiten una renovación en las prácticas; por tanto, si no hay cambios en las concepciones de los maestros difícilmente van a operar transformaciones en la práctica, situación que guarda estrecha relación con lo que evidencian los estudiantes en sus testimonios.

De otro lado, los juicios de los estudiantes hacen ver que no conciben la exposición como una práctica de carácter social, sino como una práctica académica, una manera de aplicar lo aprendido, un requerimiento más de las áreas; tal como lo sugiere Edwin al expresar que “en el ámbito académico muchas tareas o trabajos tienen que ver con exposiciones, a mis compañeros y a mí nos toca preparar exposiciones para algunas áreas” (Palabras de un estudiante, registradas en el momento de la descripción del mural de situaciones, sesión 1 de la secuencia didáctica, febrero de 2019). Esta situación evidencia que en la escuela aún prevalece el dominio de un enfoque tradicional de la enseñanza de la lengua, un enfoque llamado por algunos “gramatical”, donde predomina una lengua prescriptiva, que asume la práctica de la enseñanza de la lengua y la literatura como un asunto de aprender normas, de salir al tablero, de llenar una lista de chequeo

de aspectos “buenos” y “malos”, del exponerse ante otros sin un fin social claro. Desde esta óptica, trabajar con la oralidad implica aprender, memorizar, en sí, simples ejercicios retóricos, que no admiten el error. En este espacio impera el juicio, no la valoración constructiva de los procesos y las diversas dinámicas de aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, las palabras de los estudiantes dejan entrever, además, la imagen de un maestro que no se detiene a conversar de las falencias en las prácticas de oralidad presentes en su aula de clase, un maestro que solo operativiza el asunto, que generaliza los procesos de enseñanza y en particular los relacionados con la lengua y la literatura. La visión que refiero asume la relación profesor - estudiante de una manera vertical, donde el maestro por lo general es el dador del conocimiento y el estudiante el receptor; pero es precisamente un proceso como el que se propició en mi investigación, quien me permite afirmar que la participación en las prácticas de oralidad requiere de cierta horizontalidad en esta relación, puesto que los maestros debemos comprender que en ciertos momentos ambos estamos aprendiendo, que es importante reconocer los intentos de los estudiantes, sus esfuerzos por apropiarse de la palabra y por tanto valorar su trabajo en sus justas dimensiones. Algunos procesos revisten un nivel de logro importante para ciertos estudiantes de acuerdo con su nivel de timidez, puesto que en nuestras aulas no todos los estudiantes poseen los mismos niveles de apropiación de la palabra oral.

Esta horizontalidad de la que hablo podría resumirse en una idea como la dialogicidad de la práctica de enseñanza, de dialogar con el otro, de entender los ritmos de aprendizaje. En este punto resulta importante valorar la diversidad de los estudiantes, tal como lo señalan Roa Casa y Pérez Abril (2014):

(...) la enseñanza puede verse como una conversación que quiere ser amena, que se va volviendo cada vez más elaborada, más compleja, más documentada, y en la cual todos los sujetos implicados tienen el derecho y la obligación de contar con una voz para hacerse entender, para reconocer al otro, para responsabilizarse, para tomar posición, en fin, para construir un lugar en el mundo, ese micromundo del aula (p. 14).

Por tal razón, la escuela debe crear espacios que hagan posible una relación significativa entre el estudiante, el maestro y las prácticas de oralidad, puesto que intencionar la enseñanza de estas prácticas favorece la construcción del conocimiento y la ciudadanía, además permite el acceso a la cultura y la apropiación social del conocimiento. Bien lo plantean Roa Casa y Pérez Abril (2014)

La pedagogía, y en especial la didáctica, de la lengua oral requieren de un cuidado especial y de un trabajo sistemático e intencional (...) para garantizar las condiciones de la participación de la vida social. El lenguaje oral requiere de espacios claramente definidos en la estructura de tiempos de la escuela. A la vez, se necesita definir criterios que orienten la conversación entre docente y estudiantes, y entre estudiantes, en las prácticas cotidianas de conversación, exposición, argumentación (pp. 13 - 14).

En contraste con lo anterior nos encontramos con las voces de los estudiantes en el ejercicio final de valoración de la propuesta de investigación, un grupo focal que me permitió conocer algunos de los logros del proceso como maestra investigadora, además de las percepciones de los estudiantes respecto al trabajo que propicié alrededor de las prácticas de oralidad. Fue allí donde al cuestionar a los jóvenes acerca de los usos que ellos le dan la palabra oral en las diferentes áreas del conocimiento, se suscitaron expresiones como la de David: “yo pienso en dos: exponer y participar (...) cuando participo le estoy diciendo al profesor que le puse atención y que le entendí. Cuando expongo sé lo que tiene que ver con la clase. Ahí se utiliza mucho la palabra”. Por su lado Valentina manifiesta que: “cuando uno tiene una duda sobre algo o no le quedó muy claro lo que el profesor está explicando, entonces uno simplemente pregunta y ya”, al tiempo Jorge expresa: “Creo que es muy importante el diálogo entre los compañeros, hablar bien entre los compañeros para ponerse de acuerdo en algo” (Intervenciones de los estudiantes en el grupo focal, junio de 2019).

Como lo he descrito hasta este punto, la exposición es la forma más clásica y tradicional de ejercer la oralidad en el aula, por parte del profesor y del estudiante, pero en las últimas intervenciones de los jóvenes se muestra una clara distinción entre la exposición y la

participación en clase, donde se evidencia un avance importante en el hecho de tomar la palabra. Puesto que generalmente quien levanta la mano para tomar la palabra es el estudiante seguro, el que se atreve, el que no siente pena, quien tiene algo para decir, en sí, buena parte de los estudiantes más interesados en la clase. Este aspecto se ve claramente reflejado en una de las intervenciones de Darlin en el grupo focal, cuando se refiere al igual que sus anteriores compañeros a las formas más comunes de emplear la oralidad en el aula de clase: “había otras personas que hablaban, o sea, siempre los mismos que hablaban y botaban la pena, eran los que participaban, entonces el profesor ya con que participaran esos, creía que los otros ya entendieron y listo, con eso valía” (Intervención grupo focal, junio de 2019).

Es precisamente allí donde las prácticas del maestro deben estar orientadas a garantizar que no solo ese estudiante aventajado, sino también los demás tengan los medios para ejercer la palabra de manera activa y formal en la escuela y así crear las posibilidades y condiciones necesarias para ello. Lo que en el enfoque sociocultural desde la perspectiva de Kalman (2003) consiste en crear el *acceso* a la palabra oral desde diferentes estrategias. Así pues, el acceso está representado en las oportunidades para participar de las prácticas de oralidad, esas condiciones favorables que crea el maestro en el aula para propiciar el encuentro con la palabra desde diversas interacciones. Para el caso de mi investigación este se ve representado en una intención distinta para mi práctica, en los elementos que he incorporado en ella para propiciar la participación en prácticas de oralidad y por tanto el fortalecimiento de la argumentación oral en mi grupo de estudiantes. Lo que refiero se traduce en los diversos pretextos que empleé para el abordaje de cada práctica, pretextos que lograron conectar a los jóvenes con estas y el tema que las atravesó, la violencia contra la mujer. En este sentido para mí la escuela es un lugar privilegiado para acceder a las prácticas de oralidad de manera formal, para el encuentro con los otros y sus voces.

De esta manera lo señalo en una de mis reflexiones en el diario de campo:

Cuando me refiero a los pretextos, lo hago para nombrar los diversos aspectos que, dentro de la planeación de las sesiones de la secuencia didáctica, brindo de manera intencionada para generar los diversos encuentros con la palabra, de acuerdo con la práctica de oralidad abordada. Dentro de ellos encontramos textos, videos,

películas, testimonios, entrevistas y demás material que contribuye a la adquisición de elementos que permitan enriquecer los argumentos que representarán a los estudiantes en cada interacción, en ese constate ejercicio de adecuar sus discursos. De manera precisa, me refiero al material que ilustra el tema de la violencia contra la mujer, desde diferentes visiones (Diario de campo 5, abril de 2019).

En este sentido viene bien afirmar que en este proceso el maestro está llamado a invitar a los estudiantes para conversar de otra manera, no todo el tiempo la palabra debe estar sujeta a un público grande, la oralidad no debe limitarse a una práctica como la exposición, hay otras maneras más simples, y no por ello menos rigurosas, de acercar a los estudiantes a la palabra oral. Debemos invitarlos a vivir nuevas experiencias con la palabra, desde un diálogo más cercano, desde una participación espontánea que luego nos conduzca a prácticas más estructuradas; porque para transformar la idea tradicional de enseñar la oralidad se requiere una constante renovación didáctica, ese pensar y repensar las prácticas.

Así las cosas, las prácticas de oralidad más empleadas por los estudiantes de décimo grado están caracterizadas por diversos aspectos, dentro de ellos las particularidades del contexto que habitan, la formación inicial que recibieron en torno al tema, los enfoques bajo los cuales han sido formados, la tradición de la formación de sus maestros, que a su vez determina las condiciones para la participación en dichas prácticas; y la institucionalidad y sus condicionantes. Estos aspectos se conjugan y particularizan las diferentes relaciones que los estudiantes tejen con la palabra oral.

### **5.3 La mariposa abre sus alas y emprende el vuelo: la transformación de una voz**

*Y así sumado el mundo,  
abrir el espacio novísimo  
donde la palabra no sea simplemente  
un signo para hablar  
sino también para callar,  
canal puro del ser,  
forma para decir o no decir,*

*con el sentido auestas  
como un dios a la espalda. (Juarroz, 2002)*

La escuela es un espacio donde niños y jóvenes construyen una voz propia día a día, una identidad que caracteriza y determina sus propias formas del habla, aspecto que se da gracias a las múltiples interacciones, tanto formales como informales, que allí tienen lugar. Es así como el estudiante interviene en diversas dinámicas donde le es preciso contar, opinar, explicar, debatir, persuadir, sustentar, entre otras. Las situaciones comunicativas a las que este se enfrenta, en ocasiones de manera natural, por lo general no poseen una estructura discursiva determinada, puesto que en su mayoría corresponden a interacciones espontáneas, que refieren al tiempo las características y condiciones del contexto en el cual ha sido formado, la manera como se ha relacionado con la palabra oral y el valor que le otorga a esta.

Por lo anterior, la oralidad integra un sistema de elaboración y construcción de significación permanente, permeado por las distintas visiones de la realidad que poseen los sujetos que hacen uso de la palabra desde sus varias manifestaciones. Aspecto que a su vez se relaciona con las diversas maneras de ver y comprender el mundo, de nuestras cosmovisiones, de los imaginarios que construimos a través de esta y la cultura que nos representa. En una línea similar, es posible reconocer que la oralidad es más que un instrumento o medio para la comunicación efectiva, dado que es una práctica que nos permite relacionarnos de forma crítica y reflexiva con el mundo, que nos posibilita ir más allá del concepto llano de “lengua culta”, puesto que la palabra oral en cualquiera de sus manifestaciones nos lleva a la construcción permanente de la cultura, con y desde los otros que nos complementan; ya lo señala Rodríguez (2006) al sustentar que “el discurso oral posibilita así acceder a la cultura, comprenderla y actuar en consecuencia” (p. 64).

El anterior aspecto me permite pensar la oralidad como una práctica de carácter social, que cobra vida en la escuela a través de las diferentes propuestas formativas que implementa el maestro en aras de transformar sus prácticas. En el caso particular de mi investigación dicha propuesta formativa se concreta en una configuración didáctica, específicamente una secuencia didáctica que teje entre sus líneas una serie de acciones intencionadas alrededor de cuatro

prácticas de oralidad, como lo son: el conversatorio, el cine foro, el debate y la oratoria, las cuales integran el proceso gradual por el cual conduje a mi grupo de estudiantes, con el fin de fortalecer la argumentación oral a través de la creación de espacios y condiciones para la participación en dichas prácticas.

Cuando hablo de un proceso gradual, lo hago para referir que la construcción de mi secuencia partió del conocimiento que como maestra poseo de mi contexto educativo, de sus necesidades y por tanto de sus posibilidades. Así las cosas, la elección de las cuatro prácticas de oralidad antes enunciadas y su distribución en la secuencia correspondió al nivel de complejidad que estas revestían para mis estudiantes, puesto que mi pretensión al respecto fue llevarlos de lo simple a lo complejo, en la construcción de una nueva relación con las diferentes estrategias discursivas propuestas. Por ello la primera práctica fue el conversatorio y la última la oratoria, una estrategia que reúne y requiere la puesta en escena de las habilidades apropiadas en las anteriores prácticas. De manera puntual señalo este aspecto en una de mis observaciones en el diario de campo:

El conversatorio es una práctica de oralidad que permite compartir ideas y posturas sobre un tema en común con un grupo de personas; fue la práctica elegida para iniciar el trabajo con mi grupo, ya que dentro de las pretensiones de mi investigación está llevar a mis estudiantes de lo simple a lo complejo, para que gradualmente adquieran elementos que hagan más sólidos sus argumentos y enriquezcan así sus discursos (Diario de campo 4, abril de 2019).

Darles prioridad a unas prácticas de oralidad sobre otras fue posible gracias al lugar que como maestra investigadora le otorgué a la experiencia con la que llegaron mis estudiantes al proceso de investigación, a sus saberes de referencia, a las relaciones que estos han construido con la palabra oral a lo largo de sus vidas. Además de la formación de base que recibieron en los anteriores niveles educativos. Este aspecto se evidencia en las palabras de Valentina durante el ejercicio del grupo focal, al indagar por cómo eran las prácticas de oralidad más empleadas en el aula de clase, donde ella expresa: “nosotros creemos que exponer es simplemente salir y leer porque eso es lo que hacemos muchos de nosotros, incluyéndome. Que salimos, vemos las



diapositivas, leemos y ya, tome su cinco” (Intervención de un estudiante en el grupo focal, junio de 2019).

Las palabras de Valentina dejan entrever diversos asuntos, entre ellos las representaciones simbólicas que ha construido respecto a lo que para ella significa participar de una práctica de oralidad formal en el aula de clase, aspecto que dista de pensarla como una práctica de carácter social. De otro lado, las implicaciones académicas que este tipo de prácticas revisten para su proceso de formación, elemento que se traduce en una calificación numérica que determina, según Valentina, que tan efectiva fue su participación; por último, y no menos importante, la caracterización que le otorga a la práctica descrita, la manera como lleva a cabo las exposiciones, lo que de una u otra forma representa el enfoque bajo el cual ha sido formada en torno a este tema, como sus maestros han llevado al aula esta práctica discursiva. Son precisamente este tipo de aspectos los que nos deben movilizar a los maestros de lenguaje, para volver una y otra vez sobre nuestras prácticas pedagógicas, con el fin de adecuarlas, mejorarlas y transformarlas. Bien lo plantea Rodríguez (2006) cuando expresa: “de allí que los profesores de lengua debamos contar con el fundamento investigativo, pedagógico y didáctico adecuado a efecto de desarrollar plenamente todas las funciones de la oralidad como parte de la educación lingüística” (p. 61).

De otro lado, la secuencia didáctica que construí para el trabajo con el grupo 10<sup>o</sup>B, es la materialización de la intención formativa que establecí para acercar a mis estudiantes a las prácticas de oralidad, de un modo distinto a la forma tradicional como las abordaban en la escuela. De manera particular, mi secuencia está atravesada por una doble intención formativa; por un lado está mi interés por familiarizar a los estudiantes con los elementos del área de lenguaje relacionados con las prácticas de oralidad y los pretextos que me permitieron darles vida en cada encuentro propuesto, de acuerdo con las disposiciones de orden institucional. De otro lado está mi compromiso con la formación ética, representado en el tema generador de la discusión, “la violencia contra la mujer”, un tema de carácter social que movilizó la palabra y permitió vivenciar las prácticas de oralidad de una forma diferente, por el tipo de reflexión que se generó sobre un asunto que lamentablemente hace parte de la cotidianidad del contexto familiar, local y regional que integran los jóvenes. Fue así como conversar, debatir y construir desde un tema real y vivencial para muchos, hizo que la palabra fluyera de manera distinta, en ocasiones

esas voces estuvieron cargadas de experiencias personales, de los sentimientos y las emisiones que el tema despertaba.

Alrededor del tema de la violencia contra la mujer se generaron diversas conexiones, afloraron los discursos, unos tal vez más tímidos que otros, pero que igual sumaron a las construcciones que tuvieron lugar en mi aula de clase, ese espacio que dispuse para el encuentro con la palabra desde variadas intenciones y motivaciones. Incluso, algunos estudiantes se dieron la oportunidad de hacer catarsis sobre sus historias familiares y otro tanto de experiencias al respecto, que representaban cargas emocionales, las cuales fue preciso compartir con los otros, sus compañeros y maestra, en medio de un diálogo horizontal donde las voces se hicieron cercanas y en ocasiones fraternas.

Durante la sesión destinada al trabajo con la práctica del cine foro, luego de ver la película *La mujer del animal* del director Víctor Gaviria, Johana, una joven que sobresale en el grupo por su liderazgo y su participación activa, una buena conversadora según sus compañeros, logra hacer una importante conexión entre la historia de la película y una situación familiar que vivió hace algunos años:

A mí me remueve mucho, mmm cuando le dice: que, que los mozos, porque yo me acuerdo mucho que mi papá llegaba y le inventaba mozos a mi mamá y decía que los iba a sacar debajo de la cama y no había. Nosotros éramos muy chiquitos y él tomaba y él llegaba con un machete o cualquier cosa, nosotros vivíamos con miedo (Diario de campo 5, abril de 2019).

La voz de Johana también representa las voces de muchos de sus compañeros que han vivido o viven esta misma situación, pero que, a diferencia de ella, el miedo ha logrado silenciar sus palabras. Pero son precisamente espacios como los que se generaron en mi investigación, los que en ocasiones logran revertir el efecto adverso que los hechos de violencia generan en las personas, puesto que la oralidad en este caso cumplió una función que bien podría llamar “terapéutica”, ya que a través de la palabra oral se exteriorizaron un número importante de experiencias, sentimientos reprimidos, de insatisfacciones, miedos, dolores, frustraciones, entre

otros, que en algunos momentos estuvieron acompañados de lágrimas, las cuales lograron tocar las fibras más sensibles de quienes afortunadamente no han sido tocados por el flagelo de la violencia contra la mujer. De ahí que pueda afirmar con Roa Casa y Pérez Abril (2014) “cuando los humanos podemos poner en lenguaje nuestra experiencia aparecen nuevas formas de vida social, pues nuestras experiencias son diversas, de este modo podemos afirmar que la experiencia transforma nuestro lenguaje” (p.13).

Estos espacios para el diálogo, el debate, el consenso y el disenso me permitieron hacer seguimiento a situaciones específicas que los estudiantes dieron a conocer en la intimidad del diálogo que en algunos encuentros se propició. En este punto me es importante precisar que la escuela, dentro de su labor social, debe formar no solo desde la prevención en este tipo de temas, sino también desde la atención a través del establecimiento de las rutas de atención. Este aspecto se ve reflejado en algunas de mis reflexiones en el diario de campo:

El conversatorio, una práctica de oralidad que permite el intercambio de la palabra, hizo presencia en el aula de clase de 10º B, para permitir que las voces de mis estudiantes se expresaran libremente, desde sus posturas, sus pensamientos, sus creencias y sus sentimientos, sobre un tema que nos convoca y nos compromete como actores sociales en la escuela, “la violencia contra la mujer”, un tema que nos toca a todos, que trasciende los conceptos de sexo y género, puesto que quien es víctima del maltrato es un ser humano, digno de respeto como cualquier otro, un sujeto de derechos (Diario de campo 4, abril de 2019).

En esta vía, el maestro es el encargado de intencionar y formalizar las prácticas de oralidad en la escuela, de generar los espacios, de ofrecer múltiples pretextos para el abordaje de las diferentes estrategias y así crear las condiciones de posibilidad en el aula, para que estas prácticas sean vivenciales, reales y cercanas a la cotidianidad del estudiante, dado que:

Para llevar al aula estas estrategias se requiere de un trabajo previo de planificación, de modo que la oralidad se convierta en fuente de aprendizaje y de reflexión. Hay entonces que crear espacios en las aulas en los que hablar sea una

actividad planeada, con unos objetivos y contenidos bien delimitados dentro de un clima de confianza que permita compartir ideas, responder preguntas, argumentar y contraargumentar, etc. (Rey de Alonso, 2014, p.44).

El maestro que refiero es un maestro con un perfil muy claro, una persona que está comprometida con el área de lenguaje, que sabe de esta, que reflexiona constantemente acerca de su propia práctica, que conoce el contexto; por tanto no es cualquier profesional, es alguien con la capacidad de leer la diversidad de elementos presentes en el entorno escolar que habita y que lo habita, un ser que reconoce que la escuela no solo es poseedora de necesidades y problemas por resolver, sino un espacio con múltiples posibilidades para transformar esas realidades en ocasiones adversas. Es precisamente esta clase de maestro, la persona encargada de gestionar y llevar a cabo procesos formativos reales.

En mi investigación la figura del maestro cumple un rol fundamental, puesto que no es solo un dador de instrucciones o de manuales con el paso a paso para lograr ser un gran orador, ya que para llegar a una práctica como la oratoria, por ejemplo, es necesario reconocer un sinnúmero de procesos graduales donde el estudiante requiere dotar de significado cada paso que da, cada estrategia nueva que implementa para consolidar lo que muchos llamamos “un buen discurso”, y más que eso, requiere valorar las implicaciones de orden social que entran en juego en esa construcción, dado que “el acceso al lenguaje (oralidad, lectura y escritura), además de constituirse en derecho, es una condición de la vida ciudadana y del funcionamiento de la democracia” (Roa Casa y Pérez Abril, 2014, p.16).

Cuando hablo de condiciones de posibilidad me refiero a los elementos y medios que empleé en mi propuesta de investigación para garantizar que mis estudiantes se sintieran cómodos de participar de las prácticas de oralidad, a través de un panorama amplio de opciones respecto a las prácticas propuestas y los diferentes pretextos que las nutrieron, donde cada estudiante según sus capacidades, necesidades, intereses, motivaciones y modos de actuar, pudiera interactuar con ellas. Puesto que hay que reconocer que algunos se sienten más cómodos en unas prácticas que en otras. Aspecto que se evidenció durante el desarrollo de la secuencia didáctica, puesto que los niveles de participación en prácticas como el conversatorio y el cine

foro fueron más significativos, en términos del número de estudiantes que se motivaron a participar con sus aportes a las discusiones que en dichos encuentros se propiciaron; además las intervenciones fueron más fluidas y espontáneas en estos. En contraste, el debate y la oratoria tuvieron una recepción diferente en el grupo, dados los niveles de dificultad que estas prácticas revestían para ellos, por las estructuras y formas que las dotan de mayor rigor a la hora de su puesta en escena.

Un elemento que da cuenta de las condiciones de posibilidad que menciono, radica en la manera como abordé cada práctica con el grupo, los pretextos empleados ante, durante y después de cada intervención. Puesto que mi trabajo no solo consistió en la intervención propiamente dicha en cada práctica, sino también en la selección de los pretextos que dispuse a manera de preámbulo en los espacios previos a estas; entre ellos algunos artículos de revistas y periódicos, noticias, películas, entrevistas, relatos, entre otros, que permitieron a mis estudiantes tener elementos y argumentos suficientes para participar de cada encuentro con la palabra. Aspecto que se evidencia en las reflexiones de mi diario de campo:

Dentro del desarrollo de las sesiones el hecho de formar a los estudiantes alrededor de la práctica de oralidad a abordar en cada una de ellas, ha brindado un mejor ambiente de trabajo en las actividades propuestas, puesto que ser conocedores de dichas prácticas, empodera a los estudiantes para la puesta en escena, dado que conocen en qué consiste dicha práctica, cuál es su finalidad y cómo se aborda. Esta condición de posibilidad favorece el acercamiento a las diversas interacciones desde la oralidad, en aras de darle ese toque de formalidad en el aula de clase; además permite pensarlas como formas reales de participación en la dinámica sociocultural (Diario de campo 5, abril de 2019).

Otro aspecto relacionado con las condiciones de posibilidad que hizo parte de mi propuesta de investigación, está asociado con la vinculación de instituciones, organizaciones y profesionales que desde diferentes áreas apoyaron mi trabajo con el grupo de estudiantes, quienes desde diversas experiencias y visiones aportaron a la generación y consolidación de espacios para la participación en prácticas de oralidad, dinamizaron la propuesta, ampliaron la oferta de

actividades e introdujeron nuevas voces al aula. Conté con la colaboración de Memoria Femenina, un colectivo del municipio de Marinilla que trabaja por la reivindicación de los derechos de las mujeres, quienes compartieron su experiencia respecto al tema de la violencia contra la mujer, por medio de un conversatorio con el grupo, donde se aclararon dudas, se aprendieron nuevos conceptos y se conoció un poco del panorama del tema en el territorio. También contamos con la presencia de la protagonista de la película que sirvió de pretexto para el cine foro (*La mujer del animal*), quien a través de un video se dirigió al grupo para saludarlos y animarlos respecto al trabajo realizado. De otro lado, la Secretaría de la Mujer del municipio se integró con otro conversatorio, donde se propiciaron diversas reflexiones y se habló a los jóvenes de las rutas de atención a seguir ante las diferentes situaciones de violencia contra la mujer. Además, contamos con el apoyo de un profesor de teatro, quien a través de una actividad intencionada sobre la expresión corporal les permitió a los estudiantes tomar conciencia del cuerpo en el espacio y fortalecer su presencia escénica, un aspecto complementario a las prácticas de oralidad, que tradicionalmente el área de lenguaje no contempla. Trabajo que se evidencia en la siguiente imagen:



*Figura 5. Fotografía Sesión 2 “Memoria de las acciones físicas”. Taller de expresión corporal.*

La anterior imagen nos permite apreciar la manera como los estudiantes se relacionan con su cuerpo, como toman conciencia de su presencia en el espacio y de las múltiples expresiones

que se pueden explorar a partir de él. A la vez, este aspecto se ve reflejado en los señalamientos de David al precisar que “cuando hablas, te expresas no solo con la voz, sino con tu cuerpo, tus movimientos, tu estado de ánimo y esto conforma la presencia” (Momento de expresión, mural de situaciones, febrero de 2019), Darlin por su parte expresa: “me gusta hablar, mirar a todos, pero no me gusta expresarme con el cuerpo de ninguna manera, hoy lo vi diferente” (intervención del estudiante en el espacio de valoración del taller de expresión corporal, marzo de 2019). De acuerdo con las palabras de los estudiantes, la corporalidad se convierte en un elemento que emerge como condición mediadora entre el estudiante y la construcción de su voz, es el cuerpo el instrumento por medio del cual sus representaciones orales se canalizan y toman forma.

Los anteriores aspectos me permiten afirmar que los ámbitos de oralidad en los que los estudiantes pueden participar son diversos, no existe un único espacio para esta, ni formas acabadas para su abordaje, la oralidad se manifiesta de múltiples maneras dentro de un aula de clase. De esta forma lo enuncié en una de las observaciones de mi diario de campo:

La sesión fue un espacio propicio para reconocer el cine foro como una práctica social que nos permite conectar las historias de la pantalla grande con aquellas que surgen en las interacciones cotidianas de los estudiantes. Este encuentro permitió reconocer el cine como un pretexto para conversar y hacer posible que la palabra fluyera (...) Además, permitió evidenciar la capacidad espontánea de reacción argumentativa de los estudiantes ante las provocaciones generadas (Diario de campo 5, abril de 2019).

En otra de ellas hago referencia a las posibilidades que brinda el debate al sustentar que este “fue una actividad que movilizó la participación de estudiantes que por lo general no se motivan a hacerlo, como Marly, Edwin y Carlos, quienes en esta ocasión acudieron a la palabra y a múltiples argumentos para defender sus posturas” (Diario de campo 7, mayo de 2019).

En virtud de lo anterior, la secuencia didáctica que construí se convirtió en una herramienta que me permitió llegar a mi grupo de estudiantes para mostrarles las variadas formas y pretextos que refiero. Además, permitió que el tema de la violencia contra la mujer propiciara

el encuentro con la oralidad a través de cuatro prácticas diferentes, cada una de las cuales aportó a la construcción de una voz desde sus variados matices, la misma que tomó la palabra para manifestar puntos de vista, de encuentro y desencuentro, para dar paso a la reivindicación frente a un asunto pendiente en la escuela, el hecho de conversar y tomar postura sobre un tema que nos toca a todos de una u otra manera. Puesto que como lo sugiere Gutiérrez (2014) “una condición *sine qua non* de la oralidad en la modernidad es su determinación de lo humano, mediante el contacto, la presunción de cercanía y la acción” (p. 27). De allí el llamado urgente a la escuela y a los maestros de lenguaje para conectar la educación con la vida misma, con las vivencias de sus actores, para que así los procesos de formación se impregnen de lo real, de aquello que en mi investigación me permitió legitimar la experiencia de mis estudiantes alrededor de las prácticas de oralidad, ya que:

Hablar no es un acto verdadero si no está al mismo tiempo asociado con el derecho a la autoexpresión y a la expresión de la realidad, de crear y de recrear, de decidir y elegir, y en última instancia participar del proceso histórico de la sociedad (Freire, 1990, p. 70).

De acuerdo con lo planteado hasta aquí, cuando los maestros adecuamos nuestras prácticas pedagógicas para propiciar condiciones distintas frente a la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas de oralidad, debemos considerar que el estudiante en su vida cotidiana enfrenta situaciones comunicativas diferentes a las que se dan en el aula de clase, las cuales ponen a prueba tales aprendizajes. De allí la importancia de que estas prácticas sean pensadas en contexto, ya que esto genera mayor apropiación de los discursos. Dicha apropiación tiene lugar en las interacciones graduales y constantes con las prácticas, donde el estudiante como actor social se apropia de la palabra oral, interioriza el discurso y lo direcciona hacia sus propias necesidades e intereses (Hicks, como se citó en Kalman, 2003). Esta condición a su vez posibilita la participación, un acto que da cuenta de los vínculos que se crean con los diferentes actores sociales que intervienen en las prácticas de oralidad, por tanto, se puede considerar que el proceso de apropiación es intersubjetivo, dado que se da a partir de la interacción con otros hablantes y por tanto hace alusión a la naturaleza dialógica del pensamiento humano (Bajtín, 1999).



Los conceptos de apropiación y participación en mi proceso de investigación se hacen evidentes en las interacciones que propicié alrededor de las cuatro prácticas de oralidad abordadas y el tema generador de la discusión en estas, un tema que los estudiantes pudieron relacionar y conectar con sus propias experiencias, aspecto que fortaleció no solo sus discursos, sino también las relaciones entre compañeros. Así pues, la oralidad en mi investigación se revistió de mayor sentido y significado, en la medida que representó “una puerta al conocimiento de sí, como una práctica que pone al descubierto la mente y el corazón de quien se expresa” (Martínez et al., 2009. p.2), puesto que mis estudiantes tuvieron la oportunidad de construir a través del lenguaje una voz y una identidad propia, dotadas de elementos para asumir las dificultades de la vida cotidiana.

El proceso por medio del cual el estudiante logra apropiarse las prácticas de oralidad y participar de ellas de forma activa, implica la adquisición de habilidades como buscar información, seleccionarla, organizarla y recrearla, para que así pueda reconocer el valor de una proposición, saber defender una tesis en un contexto discursivo determinado y a la vez identificar la pertinencia de un argumento. Pero en este punto es necesario precisar que la escuela de manera tradicional ha considerado la argumentación como un fin, y no como un proceso gradual que requiere de la implementación de diversas estrategias, que le permitan al estudiante hacerse consciente de la complejidad que reviste un proceso de argumentación, lo que implica reconocer los dominios y apropiaciones que existen detrás de la construcción de un argumento.

Es así como la escuela les ha otorgado un lugar preponderante a los discursos narrativos y con ellos a las prácticas de lectura y escritura. Estos elementos me permiten pensar en la pertinencia de propuestas que procuren el fortalecimiento de la argumentación oral desde diversas acciones intencionadas, como lo es el caso de mi investigación, donde se evidencia que para llegar a esta práctica es necesario vivirla y construirla paso a paso. Este aspecto va de la mano con el planteamiento de Díaz (2002), según el cual “es fundamental mejorar la argumentación en el salón de clases para que los estudiantes tengan la capacidad de desarrollar este proceso en otros ámbitos, donde se puede establecer un diálogo colocando en juego diferentes conceptos y miradas de la realidad” (p. 1). Por tanto, la escuela debe ser garante de procesos que traten de disminuir la brecha entre las diferentes prácticas del lenguaje, donde cada

una ocupe un espacio importante en la construcción de la voz del estudiante, que finalmente será la voz de la escuela. De esta manera lo señalo en mi diario de campo:

Durante el debate quienes se sintieron motivados a tomar la palabra, se mostraron muy inquietos y afanados por transmitir los argumentos que daban cuenta de sus posturas, sus pensamientos y sentimientos sobre los temas abordados; este aspecto me permitió hacer énfasis sobre el uso respetuoso de la palabra y el respeto por la opinión del otro, aspecto a fortalecer en el grupo, puesto que muchos estudiantes quieren hablar a la vez, sin importar quien tiene el turno dado por el moderador de la conversación, que para el caso fui yo. Tal vez esto es producto de la emoción del momento, de la euforia que genera defender y dejar por sentado una postura y contraargumentar otras (Diario de campo 3, marzo de 2019).

De otro lado están las voces de algunos estudiantes en el grupo focal, un espacio donde tuvieron la posibilidad de valorar el trabajo que realizamos en torno a las prácticas de oralidad y la argumentación oral. Allí al cuestionarles por lo que pensaban respecto a la oralidad, luego de haber hecho parte del proceso de investigación, surgen señalamientos como el de Mariana: “yo antes pensaba que era como dar un punto a favor o como salir al público, pero ya es como tener más confianza al hablarle a otras personas y tener claro lo que uno está diciendo”. David por su lado expresa:

Eh, yo lo que más aprendí fue aprender a quedarse callado, uno a veces tiene muchos argumentos y tiene que hablar demasiado y quiere hablar demasiado, entonces por eso uno atropellaba el argumento de alguien más o la palabra de alguien más y no le daba el respeto que se merece esa persona también para dar a conocer su argumento (Intervenciones de los estudiantes en el grupo focal, junio de 2019).

De las palabras de los estudiantes infiero el valor que ellos le dan a la argumentación oral y las implicaciones de participar en clase desde los argumentos. Además de la importancia que le otorgan al hecho de adecuar el discurso, de planear y estructurar sus palabras antes de

enunciarlas. Un proceso donde los maestros debemos reconocer que “el aprendizaje de la comunicación en una situación formal requiere de un tiempo en que los alumnos puedan pensar lo que van a decir, informarse al respecto, seleccionar las ideas, ordenarlas, y saber cómo decir las” (Rey de Alonso, 2014, p. 42), de allí que el maestro también deba planear y estructurar sus prácticas en sintonía con dicho aspecto.

Por lo anterior, la argumentación es en realidad un proceso que involucra un número importante de habilidades y capacidades, como seleccionar la información, estructurar el argumento, determinar su validez, entre otras. Todo esto requiere de una preparación previa que se puede dar a partir de la participación en prácticas de oralidad como el conversatorio, el cine foro, el debate y la oratoria, las cuales tuvieron lugar en mi investigación. Además de la antesala y los preámbulos que propicié para cada una de ellas, con el fin de brindarles a los estudiantes la posibilidad de tener diferentes argumentos para participar e interactuar en las diversas situaciones de oralidad que se dieron en nuestra clase. Vale aclarar que los argumentos que los estudiantes presentaban antes de implementar las estrategias que refiero no poseían una estructura definida, puesto que para ellos era desconocido que un argumento se compone de premisas y una conclusión, elementos que hacen válido tal argumento. Pero es a partir del trabajo intencionado con el grupo, cuando empiezan a introducirse los cambios, así como lo refiere Johana al expresar:

Yo participaba, pero era como por participar, me gustaba hablar y participar en la clase, pero no tenía como un buen argumento o una buena respuesta del tema que estaban hablando y ahora si levanto la mano es porque creo saber que lo que voy a decir está bien (Intervención de una estudiante en el grupo focal, junio de 2019).

Estos cambios se deben a la manera como los maestros intervenimos para que la argumentación se solidifique o para que se genere una actitud distinta frente a esta, para que por lo menos el estudiante se pregunte si lo que él considera un argumento, efectivamente lo es. El hecho de que dicho estudiante se cuestione por este asunto en la escuela, se convierte en un paso necesario para llegar a la “cotidianización” de la argumentación oral. De allí la importancia de que los maestros de lenguaje reflexionemos acerca de las diferentes formas discursivas que llevamos al aula de clase, acerca de lo que hemos naturalizado alrededor de esta práctica, puesto

que en ocasiones los estudiantes no establecen una distinción clara entre lo que para ellos es un argumento, una opinión y una explicación, ya que suelen pensar todas estas conllevan al mismo proceso.

Sumado a lo anterior, puedo afirmar que en los estudiantes aún prevalece la idea de que ejercer la oralidad implica simplemente un ejercicio de memoria, donde se replica lo aprendido con fines que distan de lo social, que no trascienden el plano de lo académico. Por tanto, los maestros estamos llamados a cuestionarnos y a generar constantes discusiones al respecto, para generar desde allí estrategias que privilegien la argumentación oral desde un enfoque sociocultural en la escuela, que le permitan al estudiante reconocer que “(...) el poder persuasivo de la palabra implica conocimiento, búsqueda de recursos retóricos para hacerse entender, libertad en el intercambio de ideas y, en últimas, acción lingüística” (Gutiérrez, 2014, p. 32).

Cabe señalar que gracias a las discusiones y reflexiones que propicié en torno a mi propia práctica pedagógica, logré introducir diferentes cambios en ella, aspecto que se evidencia en los distintos procesos que se dieron en mi investigación. Dentro de ellos, el festival de oratoria, una actividad que me permitió cristalizar mi propuesta alrededor de las prácticas de oralidad y dar cuenta de las diversas movilizaciones que se generaron en mis estudiantes durante el trabajo intencionado. En este espacio pude observar un cambio en las concepciones y percepciones de mis estudiantes frente a la oralidad como práctica social, puesto que mostraron una disposición diferente hacia una práctica como la oratoria. Este aspecto expresado en la manera como los estudiantes se dispusieron para participar de ella, como oradores o como público; por otro lado, las aperturas hacia dicha práctica y el tema que se abordó en ella; en sí, el grupo en general demostró una actitud distinta frente a la oratoria, elemento que deja entrever las transformaciones que hicieron efecto en los estudiantes.

El festival de oratoria se convirtió en una oportunidad para que mi institución educativa vivenciara la oralidad de una manera diferente, ya que allí no son habituales espacios y prácticas como estas. Además, propició la vinculación de la familia, inicialmente con el acompañamiento en las construcciones previas de los estudiantes, las cuales le dieron vida a este encuentro con la palabra y, finalmente, con su participación como público en el festival, suceso que llenó de

orgullo y seguridad a los diez finalistas que compartieron sus ejercicios de oratoria sobre la violencia contra la mujer desde distintas visiones. Sumado a ello, el festival de oratoria me permitió demostrar que un trabajo gradual e intencionado alrededor de las prácticas de oralidad, les abre las puertas a los jóvenes para participar en otros espacios donde la palabra es la protagonista, como el concurso de oratoria de COTRAFA, una de las motivaciones con las que inicié mi proyecto de investigación. Por último, este evento representó un nuevo comienzo para mi investigación, puesto que en dicho espacio logré evidenciar diversos elementos que requieren ser fortalecidos y por tanto darle continuidad a mi trabajo desde la creación de nuevas estrategias que hagan posible reivindicar el lugar de la oralidad en la escuela.



*Figura 6. Fotografía Sesión 8 “Festival de oratoria”*

La necesidad de darle continuidad al trabajo con las prácticas de oralidad también es manifestada por los estudiantes en el ejercicio del grupo focal, de esta manera lo señala David:

Yo pienso que el proyecto de oralidad no debería terminar aquí, porque a todos todavía nos falta mucho por aprender. Algunos quedamos flojos en algo, algunos sienten, por lo menos en lo personal que no dimos todo lo que teníamos que dar y también que debería ser una parte primordial de la educación, desde los más pequeños hasta los más grandes (Intervención grupo focal, junio de 2019).

Mariana por su lado expresa:

Pues yo creo que muchos sí logramos aprender un poco de la oralidad, pero hay gente que no, hay gente de verdad que quedó muy tímida y ya no es capaz de salir al frente siente igual temor, o sea que no les ayudó en nada, no tuvieron como el valor de hacerlo (Intervención grupo focal, junio de 2019).

Por lo anterior, las voces de mis estudiantes se unen a las diversas las motivaciones que encuentro para darle continuidad a mi trabajo y explorar cada día nuevas formas de llevar la oralidad a mi aula de clase y de esta manera dotar de mayor sentido y significado mi práctica pedagógica como maestra de lenguaje.

Así las cosas, lo anteriormente dicho representa las condiciones de posibilidad que brinda la implementación de una secuencia didáctica sobre prácticas de oralidad desde el enfoque sociocultural, donde el maestro es el encargado de brindar esas condiciones y herramientas necesarias para hacer de la oralidad algo real y vivencial en la escuela, a través de las diversas acciones intencionadas que emprende en su aula de clase. En términos del enfoque mencionado tales posibilidades están dadas por la manera como los maestros disponemos el acceso para dichas prácticas.

En este sentido, el acceso se crea o se dispone mediante el saber que los maestros poseemos sobre nuestra área, contexto, los problemas por los que atraviesan nuestros estudiantes y las indagaciones que hacemos sobre las maneras como los estudiantes se relacionan con las prácticas de oralidad. Este aspecto implica un maestro activo e inquieto por su propia práctica, que dispone el acceso gracias a que es portador de un saber especial sobre su área y las condiciones curriculares, pedagógicas y didácticas necesarias para llegar a sus estudiantes, que busca reivindicar su papel bajo las características del enfoque sociocultural. En el caso particular de mi investigación, la secuencia didáctica es la concreción o materialización del acceso, elemento que finalmente permite validar mi saber como maestra y descubrir otras razones para continuar y reiniciar el ciclo de IAE.

## 6. CONCLUSIONES

En mi investigación las conclusiones, lejos de cerrar mi proyecto y las pretensiones con las que inicié esta travesía por las prácticas de oralidad, se convierten en una puerta que se abre a nuevas oportunidades y posibilidades. Representan otros retos que puedo emprender en función de la oralidad en mi escuela, el mismo lugar que me ha permitido construir la identidad que hoy me define como maestra. Asimismo, estas simbolizan los aprendizajes que tuvieron lugar, tanto en mis estudiantes de décimo grado, como en mí, los cuales podremos tener en cuenta en otros espacios y contextos. Por ende, mis conclusiones están plateadas en términos de las proyecciones, los desafíos y los aportes que surgieron en mi proceso de investigación, los cuales servirán de inspiración a otros investigadores que se interesen en este tema, o para continuar la transformación de mi propia práctica.

Al finalizar mi investigación puedo dar cuenta de los diversos elementos que esta aportó a mi práctica pedagógica, al área de lenguaje, a mis estudiantes, a mi institución educativa, a la comunidad con la que trabajo y al campo de formación de mi maestría. En primer lugar, puedo afirmar que, como maestra de lenguaje, esta experiencia de investigación en particular, me permitió hacer una profunda reflexión sobre mi propia práctica, sin lugar a duda, como nunca lo había hecho. Este aspecto me llevó a leer de una manera diferente lo que pasaba a mi alrededor en relación con la oralidad y la argumentación oral y a partir de allí introducir cambios en mi práctica. Lo anterior me permitió saber el punto dónde iniciar; qué tipo de prácticas de oralidad llevar al aula de clase y bajo qué orden, de acuerdo con el nivel de complejidad que revestían para mi grupo de estudiantes; qué tipo de pretextos y provocaciones dieron lugar a las diversas interacciones con la palabra oral. Todo ello se traduce en una nueva intención formativa que habla de unas prácticas pensadas en contexto, que involucran las realidades de sus actores con miras a transformarlas.

De otro lado, destaco la importancia de planear mi práctica, de reconocer que allí entran en juego múltiples aspectos, entre ellos el contexto, la institucionalidad, mi saber específico en el área de lenguaje, mi saber pedagógico y didáctico, entre otros. En mi investigación el saber pedagógico y didáctico que refiero, trasciende los conceptos del qué y el cómo “enseñar”, puesto

que la didáctica de la oralidad va más allá de las estrategias y los métodos que empleamos los maestros, en aras de crear condiciones favorables para que la oralidad tome un lugar formal en la escuela, ya que es importante que “(...) la acción didáctica se oriente de modo sistemático hacia el acceso a usos formales de la lengua oral, con el propósito de desarrollar la competencia comunicativa oral, clave para la integración social de los jóvenes de la educación media” (Gutiérrez, 2014, p. 40). En este sentido, puedo afirmar que las transformaciones que inicialmente pretendí para mis estudiantes, también surtieron efecto en mí como maestra investigadora y por ende en mi práctica pedagógica. Es notable como mis nuevas visiones y concepciones han permeado y configurado mi hacer pedagógico, claro está, sin desconocer que aún queda mucho por hacer y un largo camino por recorrer, puesto que habitar la escuela y dejarse habitar por ella implica emprender diferentes retos cada día.

Mi trabajo de investigación en torno a la implementación de una secuencia didáctica sobre prácticas de oralidad, le aportó al área de lenguaje desde diferentes elementos, que enriquecieron no solo los procesos de formación relacionados con las prácticas de oralidad y la argumentación oral, sino también, los de orden ético, de allí la doble intención formativa que tuvo lugar en mi propuesta, la cual dio paso la construcción de conocimientos conjuntos donde se involucraron de manera directa sus actores, a través de un tema real y lamentablemente cotidiano en el contexto cercano de estos. Tal aspecto, le permitió a mi grupo de estudiantes vivenciar la oralidad de una manera distinta y con ello participar de prácticas auténticas que lograron conectar sus realidades, sentimientos, percepciones y reivindicaciones en la construcción de una voz propia.

En esta línea de reflexión, desde el área de lenguaje fue posible hallar una relación con la dinámica social, con lo que pasa en el contexto particular, con los problemas de los estudiantes y de sus comunidades; aspecto que se vio reflejado en el tema de la violencia contra la mujer, el cual hizo posible que la palabra fluyera de maneras distintas a las tradicionales en mi aula de clase. Fue así como desde el área tejimos diferentes relaciones con asuntos cotidianos y a través de ellos logramos vincular las prácticas de oralidad y la argumentación oral con preocupaciones del orden social, para verlas como algo concreto y cercano, no como un asunto abstracto y distante de la vida misma. Por lo anterior, la oralidad se convirtió en una práctica mediadora en la construcción de los sujetos, puesto que alrededor de ella generé espacios para la participación en



la vida social, un deber inherente a la escuela y por tanto un derecho que debería revestir prioridad en los procesos de formación que allí se gestan. De esta manera, la escuela debe y puede hacer contribuciones a la dinámica sociocultural de sus estudiantes, en aras de fortalecer su tejido social. Bien lo plantean Roa Casa y Pérez Abril (2014) al sostener que “la lengua está ahí, en la cultura, así como lo están las prácticas sociales de lenguaje, pero el acceso a ellas no es homogéneo, pues dado su carácter sociocultural, está también marcado por las condiciones socioculturales de los sujetos” (p. 22). De allí, que los maestros de lenguaje estemos llamados a proponer, liderar y acompañar procesos que disminuyan y acorten las brechas entre tales prácticas y con ello demostrar la capacidad que tiene la escuela para renovarse al ritmo de los cambios y transformaciones sociales.

El hecho de elegir un tema “común” para la planeación de mi secuencia didáctica, como lo fue *la violencia contra la mujer*, favoreció la configuración de espacios para la participación en diferentes prácticas de oralidad, donde cada una de ellas aportó al fortalecimiento de la argumentación oral desde sus características y singularidades. Estas me permitieron llevar al grupo de lo simple a lo complejo y así, de forma gradual nutrir en cada encuentro los argumentos que le dieron vida a las discusiones que propiciamos. Sumado a lo anterior, elementos como las concepciones, emociones, tiempo y espacio ejercieron una influencia particular en la manera como se vivenciaron estas prácticas en mis clases. Dichos elementos caracterizaron de forma sustancial las nuevas construcciones de los estudiantes en torno a la oralidad y significaron para ellos una nueva relación con el lenguaje, dado que este:

(...) no es sólo algo que tenemos, sino que es casi todo lo que somos, que determina la forma y la sustancia no sólo del mundo sino también de nosotros mismos, de nuestro pensamiento y de nuestra experiencia, que no pensamos desde nuestra genialidad sino desde nuestras palabras, que vivimos según la lengua que nos hace, de la que estamos hechos (Larrosa, 2006, p. 243).

Así las cosas, otro de los elementos que mi investigación le aportó al área de lenguaje, fue el hecho de descubrir la relación que existe entre la formación en procesos de oralidad y la formación de lo corporal. Un aspecto que requiere ser visto con especial cuidado por el área, ya

que muchas de las dificultades y temores por los que atraviesan los estudiantes a la hora de enfrentarse a un público, están determinados por su relación con el cuerpo, el canal que nos permite finalmente exteriorizar lo que pensamos y sentimos. De allí, la pertinencia de propiciar espacios en la escuela, donde se forme en aspectos como la autoimagen, el autocuidado y la autoestima, a través de diversas estrategias y actividades que le permitan a los estudiantes explorar las múltiples posibilidades que su cuerpo les brinda para empoderarse de la palabra oral.

En este punto queda abierta la posibilidad de explorar otras prácticas de oralidad, diferentes a las que empleé en mi propuesta de investigación, otras estrategias, otros pretextos y otros temas que le permitan al estudiante apropiarse de sus discursos, para garantizar así, la participación en diferentes ámbitos sociales, culturales y académicos, es decir, mi proyecto servirá de inspiración a mis compañeros de trabajo, a mis estudiantes y a otras personas que se inquieten por la oralidad como práctica social.

En el orden institucional, mi proceso de investigación sugiere establecer una relación clara entre el PEI y los procesos de formación en torno a las prácticas de oralidad, a través de la adecuación de los contenidos escolares; puesto que este es un asunto pendiente en mi institución educativa, dado que allí se le ha dado prioridad a los procesos relacionados con las prácticas de lectura y escritura. Por tanto, la necesidad de plantear nuevos retos institucionales, a partir de propuestas de este tipo, donde otros maestros se vinculen, para lograr la transversalidad de procesos y áreas a través de estas. Puesto que “la oralidad es una habilidad que debe planificarse, es un proceso que requiere práctica y ejercitación y se consolida con la experiencia y la continuidad” (Rey de Alonso, 2014, p.37), ya que no es una práctica acabada, por el contrario, requiere renovarse continuamente. En este espacio, cabe mencionar que contemplo la posibilidad de implementar a futuro herramientas tecnológicas para potenciar ciertos asuntos de la formación de la oralidad, mediante un trabajo conjunto con el área de tecnología e informática, gracias al interés de la compañera del área por contribuir con el tema y la formación integral de los estudiantes.

Otro de los retos que debe asumir mi institución educativa está relacionado con lo que desde el enfoque sociocultural llamamos “disponibilidad”, la cual se expresa en términos de las

condiciones de espacio, tiempo y recursos materiales que se disponen para el trabajo con las prácticas de oralidad en la escuela, que, en mi caso particular, la mayoría de las veces fueron deficientes. En algunas ocasiones incluso, tuve que recurrir a mis propios recursos para poder lograr los propósitos del encuentro, además de solicitar los espacios y tiempos de otras clases, para poder desarrollar la propuesta en los tiempos y condiciones estimadas. Por esta razón, mi propuesta solo es el comienzo de un gran número de acciones intencionadas que la escuela está llamada a hacer en aras de crear los ambientes y escenarios pertinentes para que los estudiantes participen plenamente de las prácticas de oralidad, en otras palabras, disponer el acceso.

En plano comunitario mi investigación hizo posible que la familia se vinculara a través del acompañamiento en casa de los procesos de los estudiantes. Cabe resaltar, que desde el momento en el que socialicé con los padres de familia la propuesta que iba a iniciar con el grupo, la respuesta fue positiva, se mostraron receptivos e interesados por el tema a trabajar; la totalidad de los padres avalaron la participación de los jóvenes, en el marco de la normatividad que corresponde a este tipo de investigaciones. Además, en las reuniones de entrega de informes académicos algunos solían preguntar por los avances del proceso de sus hijos y contar algunas anécdotas al respecto, aspecto que a su vez alentó a los estudiantes en sus construcciones; incluso una madre del grupo, hizo posible que la representante de la Secretaría de la Mujer del municipio, se interesara por nuestro trabajo y nos brindara un espacio para conversar y reflexionar sobre la violencia contra la mujer. Esto se dio gracias a la motivación de dicha madre por ayudarle a su hija en la construcción de su ejercicio de oratoria sobre el tema.

Por otro lado, el festival de oratoria, la última actividad de la secuencia didáctica, contó con la presencia de algunas de las familias de los finalistas, quienes apoyaron emocionalmente a sus hijos, nietos o hermanos, lo que convirtió este evento en una oportunidad para vivir la oralidad en familia. Además de un espacio para formar al público en general respecto a algunos de los elementos y reglas de juego que intervienen en la participación en las prácticas de oralidad. De allí, que sea pertinente afirmar que “esta noción permite situar la lengua oral en un plano interaccionista, en cuanto se desarrolla en el seno de las actividades sociales que implican intercambio, reconocimiento de sí y del otro” (Gutiérrez, 2014, p. 34). En este sentido, mi propuesta logró formar una actitud diferente en los estudiantes y demás integrantes de la

comunidad educativa frente a la oralidad como práctica social, puesto que esta implica un público apto para escuchar y hacer parte de tales prácticas, un público que valora el poder las palabras y a la vez reconoce que estas no se juzgan, se aprecian como el arte.

El festival partió del interés que hay en la comunidad educativa en general porque nuestros estudiantes participen del concurso anual de oratoria que realiza COTRAFA<sup>3</sup> para la subregión de oriente antioqueño, donde en muchas ocasiones no hemos sido representados porque los jóvenes no creen tener las herramientas necesarias para hacerlo, uno de los motivos que inspiró mi investigación, brindarles elementos sólidos a mis estudiantes para que cada vez que esta invitación se haga extensiva a nuestra institución hayan muchas voces con deseos de trascender con sus argumentos en escenarios diferentes al de la escuela.

Así pues, otro de los aspectos que concluyo en mi investigación, tiene que ver con los aportes que esta le hizo a la línea de Enseñanza de la Lengua y la Literatura, y por ende a la Maestría en Educación, un espacio que me permitió reflexionar sobre mi papel como maestra y así, pensarme como un ser en falta, que regresa al aula no solo para “enseñar”, sino para aprender de sus estudiantes y crecer con ellos en la cotidianidad de las clases, en medio de la multiplicidad de procesos que se pueden explorar en el contexto escolar. La maestría se convirtió para mí en un escenario de formación y actualización, donde emergieron constantes retos que me llevaron a reafirmar que como maestra no poseo saberes acabados, que el conocimiento se construye y se renueva en el devenir de la escuela y sus actores, mediante la construcción de un saber dinámico, actual, intencionado y participativo.

En este sentido, otro de los elementos que mi propuesta le aporta al campo de la maestría es la diversificación de las prácticas, ya que nuestros procesos de formación deben procurar el equilibrio de las cargas entre las prácticas del lenguaje. Razón por la cual en mi investigación no desconocí la importancia de la lectura, la escritura y la escucha, puesto que todas ellas se complementan. En este punto es importante para mí dejar claro que para lograr que la oralidad sea una práctica formal en la escuela, se requiere de la articulación con las anteriores prácticas,

---

<sup>3</sup> Cooperativa de Trabajo de Fabricato, una organización financiera que hace presencia en algunos municipios de Antioquia, para promover la cultura del ahorro y el trabajo social.

dato que construir una voz propia implica ser escuchas respetuosos de otras voces, lectores asiduos que encuentren en cada línea leída un nuevo argumento, una nueva idea para contar o para refutar, y no menos importante, convertirse en escritores que estructuran y planean sus discursos antes de llevarlos en escena.

Un aspecto que colinda con lo anterior, tiene que ver con la formación de la escucha como práctica social, un asunto que queda pendiente en mi propuesta de investigación, ya es necesario cuestionarnos en la escuela por el lugar que le hemos dado a esta práctica, que tal vez como la oralidad también ha sido relegada a un segundo plano y se le ha restado importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, al desconocer el valor que representa el respeto por la voz del otro, para crecer en la diferencia. En esta vía, la formación en procesos de oralidad debe ser orientada para generar el disenso, para valorarlo, para reconocer al que piensa distinto, los posicionamientos contrarios a los de la generalidad. La oralidad para conocer posturas diferentes, para construir posicionamientos distintos a los de la masa, para disentir, para discutir, es decir, la oralidad como un espacio para expresar y valorar la diferencia, para vivir la pluralidad.

Una de las necesidades que emerge en mi investigación es lo que pasa con los estudiantes que no se conectaron con la propuesta, que no lograron acercarse a la palabra oral de una manera distinta, personas en las que prevalece el temor o la indiferencia a participar en prácticas de oralidad, los mismos que en muchas ocasiones se sumergieron en profundos silencios y desde la barda se posaron como simples espectadores de las diversas interacciones que propicié. Estos estudiantes representan un gran reto para la escuela que piensa y se interesa por incluir la diversidad en sus prácticas pedagógicas, una escuela que no se conforma con que la generalidad se haya transformado en el proceso, y por tanto reconoce que “en una sociedad donde la comunicación y la información son tan importantes, los conocimientos, el uso adecuado del lenguaje y el acceso privilegiado al discurso público son recursos de poder y formas de riqueza” (Beltrán, 1999, como se citó en Gutiérrez, 2014, p. 23).

Al concebir los procesos de formación en lenguaje de este modo, me es posible afirmar que la implementación de una secuencia didáctica sobre prácticas de oralidad permitió la movilización de saberes relacionados con el área de lenguaje en los estudiantes de décimo grado.

Además, esta propuesta permitió que los estudiantes generaran diferentes reflexiones en torno a un tema de carácter social, aspecto que favoreció la participación activa en las prácticas de oralidad propuestas y con ello se dio paso a la transformación de las concepciones y percepciones que los estudiantes tenían alrededor de estas, sumado a esto se fortalecieron los procesos de argumentación oral en el grupo, desde lo real y lo cotidiano.

**REFERENCIAS**

- Álvarez Rincón, Y. F., & Parra Rivera, A. L. (2015). *Fortalecimiento de la expresión oral en un contexto de interacción comunicativa*. (Tesis de Maestría en Lingüística). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Facultad de Ciencias de la Educación, Tunja.
- Arboleda Posada, A. M. (2012). *Propuesta didáctica para mejorar la calidad de los discursos orales formales de estudiantes de quinto grado de educación básica primaria con y sin el apoyo del programa de audio digital Audacity*. (Tesis de Maestría en Educación). Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín.
- Areiza, E., & Betancur, D. (2013). La dimensión sociocultural de la lectura y la escritura: un abordaje necesario para otra escuela posible. En M. Múnera, *De travesía y otros puertos La formación docente en las regiones del lenguaje* (págs. 119–128). Medellín: Artes y Letras.
- Asamblea Constituyente. (1991). *Constitución política de Colombia 1991*. Bogotá: Senado de la República de Colombia.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bakhtin, M. M. (1982). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bárcena, F., Larrosa, J., & Mèlich, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista portuguesa de pedagogía*, (40-1) 233-259.
- Bergman, L. (1998). *A voz dos alunos na sala de aula: a prática da oratória*. (Tesis de Maestría). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
- Camps, A. (2005). Hablar en clase, aprender lengua. *Aula de innovación educativa*. 111, 6- 10.
- Colombia. Congreso de la República. (1994). *Ley 115 de 1994: por la cual se expide la ley general de educación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- De Luca, M. (1983). *Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Díaz, A. (2002). *La argumentación escrita*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Dolz, J., & Pasquier, A. (1996). *Argumentar para convencer: na secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria*

- Obligatoria*. (P. Labaien, M. J. Sánchez, & F. J. Sierra, Trads.) Navarra: Departamento de Educación y Cultura.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (4 ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Estébanez, D. (1996). *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza Editorial.
- Foucault, M., y Morey, M. (1990). *Tecnologías del yo: y otros textos afines*. Barcelona, España: Paidós.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Galeano Marín, M. E. (2007). *Estrategias de Investigación Cualitativa: El Giro en la Mirada*. Medellín: La Carreta Editores.
- Galeano, M. E. (2011). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad EAFIT.
- Garcés, L., & Giraldo, C. (2013). El cuidado de sí y de los otros en Foucault, principio orientador para la construcción de una bioética del cuidado. *Discusiones filosóficas*, (22), 187-201.
- García Currea, C. A., Pérez Trujillo, D. F., & Cadena Sánchez, M. I. (2015). *Los juegos del lenguaje: manifestaciones y contribuciones al fortalecimiento de la comunicación oral en el ciclo IV de tres colegios de Bogotá D.C.* (Tesis de Maestría en Docencia). Universidad de la SALLE, Facultad de Ciencias de la Educación, Bogotá.
- González, J. (1996). *El cine en el universo de la ética*. Madrid: Anaya.
- Gutiérrez, M. Y. (2014). *Concepciones y prácticas en la educación media colombiana*. (Tesis Doctoral en Educación). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Hellemeyer, A. (2012). *Michel Foucault: episteme, dispositivo y prácticas*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Buenos Aires: Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la investigación: guía para la comprensión holística de la ciencia*. (4 ed.). Caracas: Quirón Ediciones.
- Institución Educativa San José de Marinilla. (2018). *Proyecto Educativo Institucional [PEI]*. Componentes del PEI [Documento Institucional], Marinilla
- Juarroz, R. (2002). *Poesía vertical*. Recuperado de <https://bit.ly/37BwQ2o>
- Jurgenson, J. L., & Luis, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós.



- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66.
- Larrosa, J. (2006). Una invitación a la escritura. *Revista Propuesta Educativa*, 12.
- Larrosa, J. (2006). Una lengua para la conversación. *Revista Educación y Pedagogía*, 18, 29-42.
- León, I. (2014). *Desarrollo de las habilidades oratorias en la asignatura de lengua y literatura en 1º de bachillerato*. (Tesis de Maestría). Universidad Internacional de la Rioja, Facultad de Educación, San Sebastián, España.
- Lévi-Strauss, C. (1992). *Tristes trópicos*. Barcelona, España: Paidós.
- Lévi-Strauss, C. (1997). *El pensamiento salvaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, R., Sandoval, M., Prieto, D., y Mora, N. (2008). Proyecto del aula para el desarrollo de la oralidad en el ciclo inicial. *Enunciación*, 13(1), 121-129.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1998). *Serie lineamientos curriculares*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos. Obtenido de <https://bit.ly/2MolLq0>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <https://bit.ly/2XMnMDc>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016–2017). *Fundamentación de derechos básicos de aprendizaje y mallas de aprendizaje del área de lenguaje*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (abril, mayo de 2005). Ser maestro hoy, el sentido de educar y el oficio docente. *Altablero*. Obtenido de <https://bit.ly/33mU2hb>
- Monasterio, D. L. (2010). *Nuevo manual de retórica parlamentaria y oratoria deliberativa*. Buenos Aires: Fundación Konrad Adenauer.
- Ong, W. J. (2011). *oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. (R. D. Cáceres, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica.

- Ospina Gardeazabal, M. C. (2016). *Oralidad, lectura y escritura a través de tic: aportes e influencias*. (Tesis de Maestría en Educación). Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Bogotá.
- Paione, A., Anastasio, M., Asens, V., Carli, M., Clementoni, P., Iacononi, M., & Porto, F. (2016). *Enseñar a leer, escribir y tomar la palabra en la escuela primaria*. Buenos Aires, Argentina: DGC y E, Dirección Provincial de Educación Primaria. Obtenido de <https://bit.ly/2OqVOL7>
- Palma Ramírez, A. L. (2014). *Concepciones docentes acerca de la didáctica de la oralidad y su influencia en la práctica educativa -estudio de caso*. (Tesis de Maestría en Educación). Universidad del Tolima, Facultad de Ciencias de la Educación, Ibagué.
- Perelman, C. (1997). *El imperio retórico: retórica y argumentación* (A. L. Gómez. Trad.). Bogotá: Grupo editorial Norma.
- Pérez Abril, M. (2004). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. *Lenguaje*, 32, 72-88.
- Pérez, M., & Rincón, G. (2009). *Actividad, Secuencia Didáctica y Pedagogía por Proyectos: Tres Alternativas para la Organización del trabajo Didáctico en el Campo del lenguaje*. Bogotá: CERLALC.
- Porlán, R., & Martín, J. (2000). *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada.
- Real Academia Española [RAE]. (2014). *Oralidad*. Obtenido de <https://bit.ly/2zLvqDj>
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55.
- Restrepo Gómez, B. (2006). La Investigación-Acción Pedagógica, variante de la Investigación-Acción Educativa que se viene validando en Colombia. *Revista de la Universidad de la Salle*(42), 92-101.
- Restrepo, B. (2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 29 (1), 1-10.
- Restrepo, M., & Campo, R. (2002). *La docencia como práctica: El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Reyzábal, M. V., & Casanova, M. A. (1993). *Comunicación oral y su didáctica* (2 ed.). Madrid: La Muralla.

- Roa Casas, C., Pérez Abril, M., Isaza Mejía, B. H., Rey de Alonso, A., y Aragón Holguín, G. (2014). *Estrategias didácticas a través de la incorporación de la oralidad en los ciclos 1, 2, 3 y 4*. Bogotá, Colombia: Secretaría de Educación del Distrito.
- Rodríguez Luna, M. E. (2006). Consideraciones sobre el discurso oral en el aula. *Enunciación*, 11(1), 59-72.
- Ruiz Cifuentes, M. E. (2016). *Secuencia didáctica para favorecer la argumentación oral y escrita en grado segundo*. (Tesis de Maestría en Educación). Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Bogotá.
- Salazar Parra, J. (2008). Estrategias de cortesía verbal en interacciones argumentativas ocurridas en contexto escolar. *Alpha (Osorno)*. *Alpha (Osorno)*. (27), 77-92.
- Trigo Cutiño, J. M. (1998). Desarrollo de la oralidad en la Educación Secundaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. (31), 35-53.
- Vásquez, F. (2000). *Oficio de maestro*. Bogotá, Colombia: Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana.
- Vásquez, F. (2002). El diario de campo. Una herramienta para investigar en preescolar y primaria. *Serie formación de maestros Bogotá DC, Proyecto de reestructuración de escuelas normales*, 111.
- Vich, V., & Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder: herramientas metodológicas*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Zambrano, M. (1977). *Claros del Bosque*. Barcelona, España: Seix Barral.
- Zapata Villegas, V. V. (2003). La evolución del concepto saber pedagógico: su ruta de transformación. *Revista educación y pedagogía*, 15(37), 177-184.

## ANEXOS

## Anexo 1. Secuencia didáctica

<b>SECUENCIA DIDÁCTICA:</b> “Un acercamiento a las prácticas de oralidad en el aula de clase”		
<b>DOCENTE:</b> Diana María Osorio Suárez		
<b>AREA:</b> Lengua castellana		
<b>GRADO:</b> décimo	<b>PERIODO ACADÉMICO:</b> primer período	
<b>Objetivo general de la secuencia:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Contribuir al proceso de formalización de las prácticas de oralidad en el aula de clase mediante la creación de espacios para la participación en situaciones comunicativas donde se fortalezca la argumentación oral en los estudiantes del grado 10°C.</li> </ul>		
<b>Objetivos:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar las percepciones que tienen los estudiantes del grado 10°C alrededor de las diferentes manifestaciones de la oralidad en su vida cotidiana.</li> <li>• Reconocer los elementos asociados a la argumentación como práctica social.</li> <li>• Conocer las intenciones comunicativas de los estudiantes del grado 10°C en las interacciones de un conversatorio.</li> <li>• Valorar la capacidad espontánea de reacción argumentativa de los estudiantes ante determinadas provocaciones generadas en la participación de un cine foro.</li> <li>• Observar la preparación argumentativa de los estudiantes que precede la puesta en escena de un debate en el aula de clase.</li> <li>• Identificar el tipo de argumentos orales que emplean los estudiantes para defenderse ante el ejercicio de la oratoria.</li> <li>• Valorar el impacto de la secuencia didáctica a la luz del enfoque sociocultural.</li> </ul>		
<b>Pregunta Guía:</b>		
¿Cómo la interacción con prácticas de argumentación oral contribuye a una mejor participación en el ejercicio de la oratoria en estudiantes del grado 10°C de la Institución Educativa San José de Marinilla?		
<b>Momentos:</b>	<b>Secuencia de actividades</b>	<b>Actividad o estrategia a realizar:</b>
<b>INICIO</b>	1. Reflexionando sobre la oralidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo de la técnica del mural de situaciones “la oralidad: una práctica social que permite construir una voz”. Ver anexo 1</li> <li>- Se hablará sobre los orígenes antropológicos del tema.</li> </ul>

	<p>2. Un acercamiento a la argumentación oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se hará un acercamiento a la teoría de la argumentación, partiendo de los conceptos básicos que se relacionan con esta; teniendo en cuenta aspectos como: quiénes la han abordado y desde qué miradas, qué es un argumento, qué son las falacias argumentativas, qué es un texto argumentativo y cuáles son sus propósitos, entre otros.</li> </ul> <p>La actividad se llevará a cabo mediante una explicación dirigida por la docente al grupo de estudiantes en general, valiéndose de conceptos, ejemplos y cuestionamientos abiertos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se entablará un diálogo con los estudiantes acerca de la argumentación en la vida cotidiana, teniendo en cuenta premisas como: qué es argumentar, qué argumentamos, para qué argumentamos. Además, se proyectará la película “El gran debate”, con el fin de motivar a los estudiantes respecto al tema de la argumentación y mirar qué papel tiene esta en la vida cotidiana. Se hará provecho de los tópicos que dicha película aborda, como los son: el racismo, quien puede hablar y quien no, la formación argumentativa y su influencia en la formación social y política de las personas, para enriquecer el diálogo alrededor del tema propuesto.</li> </ul>
<p><b>La oralidad abre un espacio para conversar y tomar posición sobre el maltrato a la mujer</b></p> <p>En adelante todas las estrategias descritas estarán encaminadas a construir un ejercicio de oratoria alrededor del tema propuesto.</p>		
<p><b>DESARROLLO</b></p>	<p>3. El conversatorio: un espacio para enriquecer el discurso y acercarse a los demás.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se da inicio a la sesión mediante una breve conceptualización y ambientación sobre la práctica de oralidad a trabajar: el conversatorio.</li> <li>- Se invita al aula a un funcionario de la Secretaría de la Mujer de Marinilla para que converse con los estudiantes sobre el maltrato de la mujer en el municipio y la región.</li> </ul> <p>Previo al conversatorio, los estudiantes se habrán documentado sobre el tema con algunos pretextos</p>

		que se darán a modo de sugerencia, para interactuar a través de algunos pretextos generando aportes e inquietudes, con el invitado.
	4. El cine foro: la pantalla grande se toma el aula de clase y propicia el encuentro con las palabras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se da inicio a la sesión mediante una breve conceptualización y ambientación sobre la práctica de oralidad a trabajar: el cine foro.</li> <li>- Se ambientará el tema con la lectura de una columna de opinión sobre el maltrato a la mujer y con una entrevista a un actor social de una comunidad defensora de la mujer (Florence Thomas).</li> <li>- Se proyectará la película: “La mujer del animal” de Víctor Gaviria de 2016.</li> <li>- Los anteriores elementos permitirán conducir el foro alrededor del tema propuesto.</li> </ul>
	5. El debate: un espacio para sentar posiciones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se da inicio a la sesión mediante una breve conceptualización y ambientación sobre la práctica de oralidad a trabajar: el debate.</li> <li>- En un primer momento se pide al grupo traer a clase una noticia o un artículo que tenga relación con el tema, los cuales serán compartidos y discutidos en pequeños grupos a manera de ambientación.</li> <li>- En un segundo momento se proyectará el video del documental “La mujer del animal”, de Víctor Gaviria, documental que aborda el maltrato a la mujer. Además de completar la película trabajada en la anterior sesión. Se abrirá un espacio para las opiniones al respecto.</li> <li>- En un tercer momento se organizará el grupo para llevar a cabo el debate, dividiendo los integrantes de forma equitativa. Luego se recordarán las reglas de participación para el ejercicio y se dará inicio a este.</li> </ul>
<b>CIERRE</b>	6. Oratoria en escena: las palabras enaltecen la semana del idioma institucional.	Se presentará un ejercicio de oratoria como producto final en el marco de la semana del idioma institucional, donde algunos estudiantes del grupo harán una intervención alrededor del tema trabajado en la secuencia didáctica, dentro del acto central de la

		celebración, dado que en la oratoria se pondrán en acción las habilidades trabajadas con anterioridad. <b>Nota:</b> la construcción del ejercicio de oratoria estará presente desde el inicio de la secuencia didáctica, para que los estudiantes se vayan nutriendo de todas las prácticas trabajadas y así esta mostrarse como producto final.
	7. ¿Y ahora qué con la oralidad? Evaluando lo trabajado, lo aprendido y lo construido.	Para finalizar el ciclo de intervenciones, se llevará a cabo la valoración del proceso con los estudiantes, por medio de una evaluación cualitativa, que se hará a través de un grupo focal.
<b>Recursos</b>		
<b>Referencias bibliográficas</b>		

## Anexo 2. Técnica interactiva - Mural de Situaciones

**“La oralidad: una práctica social que permite construir una voz”**



**Objetivo de la investigación:** identificar los factores que influyen en la participación en las prácticas de oralidad.

**Objetivo del mural de situaciones:** identificar las percepciones que tienen los estudiantes del grado 10°C de la I.E. San José de Marinilla alrededor de las diferentes manifestaciones de la oralidad en su vida cotidiana.

**Características:** el mural de situaciones posibilita en este caso que los estudiantes del grado 10°C expresen lo que piensan, sienten y proyectan en función de lo oral en su vida cotidiana, asociando situaciones y procesos de los cuales hacen parte activa, como individuos y como colectivo.

### **Desarrollo del mural**

➤ **Descripción:** se inicia la actividad socializando con el grupo el tema a trabajar y la dinámica en la cual se enmarca. Se ubica el tablero del salón de clase como el espacio donde se plasmará el mural, allí el tema a trabajar está al alcance de todos los participantes.

Luego los participantes de forma individual expresan en un pedazo de papel lo que piensan, sienten y proyectan en función de la oralidad en su vida cotidiana, a través de palabras, enunciados, dibujos, textos, gráficos, entre otros que sean dicentes para ellos. A continuación, se organiza el grupo en subgrupos de trabajo, para que allí cada uno de los integrantes comparta con el resto su creación y de esta manera tomen elementos para después dar lugar a una construcción colectiva que reúna el sentir del equipo.

Se orienta al grupo en general para que en uno de los lados del mural fijen las construcciones individuales y en el otro lado plasmen las creaciones colectivas, generando así un contraste de situaciones.

➤ **Expresión:** luego de fijar las construcciones colectivas cada subgrupo elige un relator que se encargará de socializar el producto de su construcción y por ende el sentido que le han querido dar a esta. Así el grupo se familiariza con las diferentes visiones y experiencias alrededor de la oralidad.

➤ **Interpretación:** se propone al grupo asumirse como intérprete de las creaciones logradas en el ejercicio, donde se emplearán las siguientes preguntas a manera de guía de la interpretación:

- ✓ ¿qué proyecta el mural y qué sentimientos e impresiones generan las creaciones de los demás compañeros?
- ✓ ¿qué expresa el mural sobre la oralidad?
- ✓ ¿de qué manera se manifiesta la oralidad en la cotidianidad del grupo y cómo la proyectan?



- ✓ ¿qué significado obtiene la oralidad en el mural?
- ✓ ¿qué elementos relacionados con la oralidad le agregarían al mural?
- ✓ ¿qué significado tiene el mural para el grupo?

De esta manera el grupo objetiva las diferentes situaciones y manifestaciones logradas en el ejercicio respecto a la oralidad, las cuales se relacionan directamente con las construcciones sociales de cada estudiante y su manera de interactuar con los otros, dándole sentido y significado al hecho de tomar la palabra.

- **Reflexión - toma de conciencia:** al finalizar el momento de la interpretación se abre un espacio para que algunos de los estudiantes expresen sus reflexiones en torno al tema abordado “la oralidad”, partiendo de sus percepciones, formas de comprender al otro y las maneras como se tejen las relaciones, las ideas y los pensamientos. Acá los participantes le otorgan significado a las realidades referentes a la oralidad y sus manifestaciones en la vida cotidiana.

### Anexo 3. Formato diario de campo

#### Diario de campo

Diario de campo N.º:
<b>Fecha:</b> <b>Lugar:</b> <b>Actividades realizadas:</b>
<b>Descripción de la sesión:</b>
<b>Reflexiones teóricas:</b>
<b>Categorías – conceptos:</b>

**Nota aclaratoria:** el formato a trabajar corresponde a una propuesta del docente Carlos Aristizábal en el seminario de Métodos de Investigación II. Los apartados que allí se contemplan abarcan aspectos relacionados con lo descriptivo, reflexivo y teórico.

- ✓ En la primera parte se presenta información básica sobre la sesión, precisando lugar, fecha y actividades realizadas.
- ✓ **Descripción de la sesión:** este apartado refiere la descripción en vivo que se hace de la sesión, incluye también la interpretación que se hace de los sucesos que allí tienen lugar.
- ✓ **Reflexiones teóricas:** en este apartado se da lugar a las voces de diversos autores que con sus postulados alrededor del tema objeto de estudio hacen posible repensar las prácticas de oralidad en el aula.
- ✓ **Categorías – conceptos:** en este apartado se relacionan las categorías conceptuales propuestas en la investigación y las que emergen en el trabajo en campo.

#### **Anexo 4. Consentimiento informado padres de familia**



Institución Educativa San José Marinilla  
Aprobación de Estudios Resolución No. 9688 de Noviembre 26 de 2004  
DANE 105440000131 – NIT 811041012-6  
ICFES DIURNO 002261- ICFES NOCTURNO 002287

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

#### **PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN LÍNEA DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA**

“La participación en prácticas de oralidad y su contribución al fortalecimiento de la argumentación oral en estudiantes del grado 10ºB de la Institución Educativa San José de Marinilla”

**Investigadora:** Diana María Osorio Suárez

Señor (es):

Padres de familia

Institución Educativa San José de Marinilla

Cordial Saludo.

La presente comunicación quiere hacerle saber que en aras del mejoramiento continuo que viene adelantando nuestra institución educativa, le estamos informando muy comedida y respetuosamente que su hijo/hija, quien cursa el grado décimo (10º) participará de un proyecto de investigación que tiene por nombre **“La participación en prácticas de oralidad y su contribución al fortalecimiento de la argumentación oral en estudiantes del grado 10ºB de la Institución Educativa San José de Marinilla”**, el cual será desarrollado por la docente investigadora Diana María Osorio Suárez , estudiante de la maestría en Educación, modalidad investigación en la Universidad de Antioquia, quien es asesorada por el magister Diego Leandro Garzón Agudelo. Dicha investigación estará orientada bajo la metodología de Investigación Acción Educativa, en la cual se pretende analizar de qué manera la participación en prácticas de oralidad contribuye al fortalecimiento de la argumentación oral en los estudiantes del grado anteriormente mencionado, dado que la oralidad es una de las prácticas del lenguaje con menor desarrollo en la escuela, de allí la importancia de este estudio.

La participación de los jóvenes en esta investigación es totalmente voluntaria. Si en algún momento decidieran retirarse de la investigación, están en su derecho y no se verán expuestos a llamados o situaciones de presión posteriormente. En ningún momento tendrán que dar explicaciones a los investigadores o a otras personas por la causa de su retiro.

Para tener una información lo más fiel posible a lo que los estudiantes expresan, la docente investigadora tomará registros fotográficos, notas y audios de su participación en las sesiones programadas en el desarrollo de la investigación.

La información suministrada a través de las actividades con los jóvenes será de carácter **confidencial** y se utilizará sólo para fines de esta investigación. Su identidad será igualmente confidencial y por lo tanto protegida. Las grabaciones de las entrevistas, fotografías, vídeos y documentos que surjan de su proceso de participación, serán usadas para facilitar el posterior

análisis. Los nombres utilizados en la transcripción serán modificados o codificados. Además, las narraciones, interpretaciones y demás registros que se pretenden anexar a la investigación como parte del informe final de investigación, serán presentadas previamente ante usted como persona responsable de un o una menor de edad.

Con lo anteriormente expuesto, solicito su autorización para la participación del estudiante \_\_\_\_\_

**Para constancia firma:**

NOMBRE DEL PADRE / MADRE DE FAMILIA:

\_\_\_\_\_

CC \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

FIRMA: \_\_\_\_\_

**Anexo 5**

**Guía de preguntas grupo focal**

**Grupo focal**

**Fecha: junio 10 de 2019**

**Lugar:** \_\_\_\_\_

**Nombre de la actividad:** ¿Y ahora qué con la oralidad? Evaluando lo trabajado, lo aprendido y lo construido.

**Objetivo:** Valorar el impacto de la secuencia didáctica a la luz del enfoque sociocultural.

N.º	Participantes
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	

### Saludo

### Reglas de juego

**Tiempo:** entre una y dos horas

**Voz:** recordar hablar claro y fuerte (es para el registro en la grabación)

**Turnos:** respetar los turnos para la palabra – uso de fichas de colores para pedir la palabra – tres o cuatro intervenciones por pregunta.

### Guía de preguntas

1. ¿Qué uso le dan ustedes a la palabra en las diferentes áreas del conocimiento?
2. ¿Qué características tiene esos ejercicios de oralidad en los que ustedes participan?
3. ¿Luego de haber hecho parte de este proceso de formación cuáles son las concepciones que tienen ustedes actualmente sobre la oralidad?
4. ¿Qué se necesita para participar de forma activa en ejercicios como el cine - foro, el conversatorio, el debate y la oratoria?
5. ¿Qué papel desempeña la argumentación en el trabajo realizado?
6. ¿Cómo son hoy sus interacciones en la oralidad luego del trabajo intencionado que hemos desarrollado a partir de la secuencia didáctica?
7. ¿Qué elementos les brindó el trabajo realizado en la secuencia didáctica?

8. ¿Cómo valoran el trabajo realizado en la secuencia didáctica? **Docente, estudiantes, propuesta, secuencia didáctica.**