



**ALTA VOZ ESCOLAR: HACIA EL FORTALECIMIENTO DE PRÁCTICAS DE
ORALIDAD EN ESCUELA NUEVA**

ALEJANDRA PATRICIA TORRES RÍOS

DANIELA RESTREPO ALZATE

MARÍA JIMENA JARAMILLO RONDÓN

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

SECCIONAL SUROESTE

2018

**ALTA VOZ ESCOLAR: HACIA EL FORTALECIMIENTO DE PRÁCTICAS DE
ORALIDAD EN ESCUELA NUEVA**



ALEJANDRA PATRICIA TORRES RÍOS

DANIELA RESTREPO ALZATE

MARÍA JIMENA JARAMILLO RONDÓN

Asesor: Jesús Pérez Guzmán

Magister en educación

Línea de investigación: Lectura, escritura y oralidad desde un enfoque sociocultural

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciadas en Educación Básica con
Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

SECCIONAL SUROESTE

2018

AGRADECIMIENTOS

A los niños de las escuelas que nos acogieron y que en esencia fueron quienes creyeron y permitieron demostrar que el lenguaje oral amerita tener un lugar excepcional en el aula, que hay que dejar a tras eso de: “¡Shiiiiiiitoo!, no se puede hablar en clase” ...

A nuestro asesor Jesús Pérez porque gracias a su valiosa experiencia entre la vida universitaria, la escuela y la ruralidad, nos orientó hacia saberes invaluable. Atesoramos que siempre se mostró como un maestro humilde ante su saber que siempre nos invitó a revolucionar las formas de la enseñanza priorizando en todo momento las necesidades y los intereses de los educandos.

A las docentes cooperadoras y a los maestros de vida que de una u otra manera alimentaron nuestra pasión por ser maestras, nos animaron a asumir el reto de tener uno de los roles más transformativos de la sociedad.

A la profe Sandra Muñoz, la que crea vida en versos, a ella le debemos el entusiasmo y la energía con la que nos ha contagiado, la que nos ha motivado a luchar por una educación donde el centro sea el estudiante, donde sea la escuela la que se adapte a las necesidades de los chicos y no a la inversa. La maestra que insiste en que “todo bajo el cielo es escuela”.

A nuestras familias que con santa paciencia nos han acompañado y apoyado incondicionalmente en este arduo camino del aprender y el desaprender, de días y noches interminables en compañía de libros, documentos y un computador. A nuestros padres gracias por sus sacrificios, que han sido el insumo de muchos escalones para que nosotras podamos estar donde hoy estamos y ser lo que somos.



Aquel que conoce el poder de la palabra presta mucha atención a su conversación. Vigila las reacciones causadas por sus palabras, pues sabe que ellas "no retornarán al mismo punto sin haber causado su efecto".

Florence Scovel

“El habla es la carta de presentación que abre o cierra puertas.”

María Elena Rodríguez

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	7
PRESENTACIÓN.....	8
1. CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
1.1 Contextualización.....	11
1.2. Antecedentes	18
1.2.1 Antecedentes legales	18
1.2.2 Antecedentes teóricos.....	26
1.2.3 Antecedentes investigativos.....	29
1.3 Presentación del problema.....	33
1.5 Justificación.....	35
2. CAPÍTULO II: REFERENTES CONCEPTUALES	37
2.1. Prácticas de oralidad desde una mirada sociocultural	37
2.2. Escuela Nueva y oralidad	42
3. CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO.....	48
3.1. Paradigma de investigación cualitativa	48
3.2. Modalidad de investigación: Estudio de Caso.....	50
3.3. Momentos de la investigación	51
3.3.1. Identificación de la situación inicial.....	51
3.3.2. Planteamiento e implementación de otras posibilidades.....	53
3.3.3. Análisis de la información	60
4. CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	62
4.1. Prácticas de oralidad.....	62
4.1.1. Concepciones de docentes y educandos.....	63
4.1.2. La oralidad como proceso	66
4.1.3. Comunidad de hablantes: Círculo de la conversación.....	68
4.1.4. “Altavoz escolar”: Oralidad y ciudadanía.....	71
4.2. Configuración de la enseñanza	74
4.2.1. Configuración por secuencias didácticas.....	74
4.2.2. La triada perfecta: lectura, escritura y oralidad.....	76



Facultad de Educación

4.2.3. <i>Gratificaciones</i>	78
4.2.4. <i>Dificultades</i>	82
4.3. <i>Conclusiones</i>	83
EPÍLOGO.....	87
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	90
ANEXOS.....	95

RESUMEN

En el presente trabajo se da cuenta de la propuesta investigativa “Altavoz escolar” que se realizó en las escuelas CER Jesús Aníbal Gómez sede Teodosio Correa del municipio de Tarso y el CER Gabriel Álvarez de Andes, donde se tuvo como objetivo comprender las posibilidades y retos que surgen cuando estudiantes de establecimientos cuya modalidad es Escuela Nueva, participan de prácticas de oralidad desde una mirada sociocultural. Para tal fin nos apoyamos en una investigación cualitativa desde la modalidad de Estudio de Caso, a partir de estrategias de recolección de información como diarios de campo, entrevistas semiestructuradas y análisis documental.

Finalmente, este trabajo nos permitió develar que es necesario volver sobre las prácticas de oralidad en la escuela para ponerlas en equidad frente a la lectura y la escritura, ya que en estas prácticas hay un sinnúmero de posibilidades para favorecer sus procesos del lenguaje útiles tanto en la vida escolar como en la vida en sociedad.

Palabras Clave: Prácticas de oralidad, Escuela Nueva, enfoque sociocultural, configuración de la enseñanza.

ABSTRACT

This paper presents the research proposal "Altavoz Escolar" (School speaker), which was performed in two schools: CER Jesús Aníbal Gómez sede Teodosio Correa in Tarso, and CER Gabriel Álvarez, in Andes, in order to comprehend the transformations and challenges that emerge when students, belonging to the New School modality, participate in orality practices from a sociocultural perspective. To achieve that, we used the support of a case study in qualitative research, and the data gathering techniques such as journals, semi-structured interviews, and document analysis.

The results showed that it is necessary to get back into orality practices at school to bring them into equity before writing and reading, since these practices have countless possibilities to favor language processes that are useful not only in school life but also in social life.

Keywords: orality practices, New School, sociocultural approach, teaching configuration.

PRESENTACIÓN

Es llamativo, como nos lo cuenta Ramírez (2011), que solo hasta dos mil años después en el siglo XX con los cimientos de la pragmática, se haya recobrado la importancia del estudio de la oralidad a partir de lo propuesto por Aristóteles en términos de la retórica, donde se concibe al orador con la capacidad plena de traer al pensamiento el mundo, la realidad; puesto que los oradores griegos tenían la virtud de que cuando hablaban podían hacer ver con palabras y era fundamental para debatir situaciones cotidianas importantes.

De ahí que podamos decir que la oralidad amerita ser valorada desde aquella característica de poder, de convencimiento, y no estamos hablando en sentidos de demagogia ni de palabras vacías, sino por el poder que siente el orador de asumirse un sujeto importante en su sociedad, que participa, que está convencido de su capacidad y su derecho a la palabra como edificadora de una colectividad. La necesidad en el mundo de hoy es la misma, formar oradores conscientes de su saber y que no tengan miedo de hacer uso de la palabra hablada para afrontar las diferentes situaciones en diversos escenarios de la vida social, como lo han hecho varias sociedades que hasta hoy se han sostenido en una tradición altamente oral, confiando la transmisión de su cultura, la educación y la organización cívica a este tipo de práctica.

Entendido esto, podemos decir que esa enorme brecha en el tiempo sin retomar lo abonado por la retórica, puede ser una posible explicación para que la escritura haya cobrado tanta fuerza y supremacía en la mayoría de las sociedades, conllevando a que en el campo educativo el bache de la oralidad también fuese evidente creando así una inequidad entre las prácticas de lectura, escritura y oralidad.

De manera que, ante las desventajas que hemos observado que tienen las prácticas de oralidad en la vida escolar, en las políticas públicas y las formas de enseñanza de los docentes, proponemos entonces desde esta investigación el abordaje de la oralidad desde un sentido más amplio: como prácticas, lo que nos implica pensarlos desde un enfoque sociocultural de la enseñanza del lenguaje siendo una mirada pertinente y favorecedora para el modelo de Escuela Nueva, ya que conversan en ese interés por vincular el contexto como un actor importante en el proceso educativo.

Para tal propósito, este proyecto de investigación se compone de cuatro capítulos. El primero, referido al planteamiento del problema, en el que se articulan varios elementos para hacer un reconocimiento del contexto en el cual se desenvuelve este ejercicio de investigación, además incluye los antecedentes de orden legal, teórico e investigativo, la presentación del problema, los objetivos y la justificación, con el fin de caracterizar la manera cómo dentro de la modalidad de Escuela Nueva se promueven las prácticas de oralidad en los estudiantes.

Seguidamente se presenta un segundo capítulo que enmarca los referentes teóricos, son las construcciones conceptuales que alimentan esta investigación, donde desarrollaremos dos instancias: la primera relacionada con un enfoque sociocultural de las prácticas de oralidad y la segunda ligada a la relación oralidad - Escuela Nueva para vislumbrar la importancia que estas prácticas cobran a la hora de formar en lenguaje. Dando forma así a un panorama amplio de la oralidad y su importancia en los procesos escolares.

En este orden, mostramos también un tercer apartado dedicado al diseño metodológico con el cual se enruta nuestra experiencia investigativa. Allí se dará cuenta del por qué el presente trabajo se enfoca desde un paradigma de investigación cualitativa y cómo sigue una ruta posible que pasa por la modalidad de estudio de caso, por estrategias de investigación como los diarios de campo, las entrevistas semiestructuradas y el análisis documental; al mismo tiempo que se esboza el procedimiento que tendrá el análisis de la información.

En última instancia, construimos para el cuarto capítulo de este proyecto el informe final en que pretendemos dar cuenta de aquellos descubrimientos, de la perspectiva general del proceso y el análisis de esta travesía de investigación. Verán allí un proceso de escritura analítica donde se pone en conversación las voces de quienes participaron de la investigación, de algunos autores y nuestras propias voces como maestras investigadoras. Para ello, se dará lugar a una primera categoría de análisis referida a las prácticas de oralidad en la Escuela Nueva. Seguidamente, se presenta una segunda categoría relacionada con la configuración de la enseñanza. En último lugar, terminamos con algunas conclusiones sobre lo obtenido durante este recorrido investigativo.

Finalmente, nos queda por invitarlos a acompañarnos durante estas líneas que pretenden adentrarlos en el mundo de la escuela como un escenario donde las posibilidades son múltiples para explorar la enseñanza del lenguaje de forma que les signifique a los chicos. Además, para que



se animen a continuar pensando el lugar de la lengua oral como un asunto que merece –por grandes brechas históricas, pedagógicas y didácticas- ser reconocida bajo otras concepciones, otras prácticas y otros enfoques; para que deje de ser pronto la eterna cenicienta del cuento de la enseñanza del lenguaje, y deje de serlo pero bajo unos propósitos claros como el social, para que los estudiantes construyan su propia voz, edifiquen su identidad, ejerzan la ciudadanía, participen, se empoderen de su derecho a la palabra, entre otros que se sugieren por medio de este trabajo investigativo.

1. CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el siguiente capítulo se hace un reconocimiento del contexto en el cual se desenvuelve este ejercicio de investigación, además incluye los antecedentes de orden legal, teórico e investigativo, la presentación del problema, los objetivos y la justificación, así se podrá caracterizar la manera cómo dentro de la modalidad de Escuela Nueva se promueven las prácticas de oralidad en los estudiantes.

1.1 Contextualización

El primer propósito de este ejercicio investigativo es caracterizar la manera cómo dentro de la modalidad de Escuela Nueva se promueven las prácticas de oralidad en los estudiantes, por tanto, les presentamos a continuación una serie de particularidades que componen la vida escolar y la cotidianidad de los educandos para así entrar a comprender el abordaje que se le da a la oralidad en el aula multigrado.

Al suroeste antioqueño, entre verdes montañas y vibrantes ríos como el San Juan y el Cauca, pueden apreciarse dos municipios separados por 74 kilómetros de distancia, pero que han sido unidos por ciertas costumbres y riquezas naturales. Estos dos cálidos pueblos se unen hoy por un motivo más, por el deseo de comprender las oportunidades, los desafíos y las exigencias que se tejen cuando estudiantes de establecimientos cuya modalidad es Escuela Nueva, participan de prácticas de oralidad desde una mirada sociocultural. Estamos hablando de los municipios de Tarso y de Andes.

Tarso, el renombrado “Balcón del Cauca”, es un territorio no tan viejo como municipio ya que fue denominado y fundado como tal en 1912. Para llegar hasta él puede tomarse la ruta desde la ciudad de Medellín, seguir el camino por Amagá, el corregimiento Bolombolo y enrutarse por el sendero que comparten los vecinos municipios de Jericó y Pueblorrico. Este magnífico mirador del Cauca ha sabido aprovechar sus riquezas naturales para la economía de su comunidad, se ha sustentado permanentemente desde la caficultura, la ganadería, las hortalizas y los cítricos, aunque en algunos sectores han ido apareciendo otras producciones como el plátano, la yuca y la caña con la cual se ha elaborado la panela y otros dulces típicos.

Ahora viajemos hasta la capital comercial del suroeste antioqueño: Andes, situado en la cordillera Occidental de los Andes colombianos; en el extremo suroccidental del departamento de Antioquia. Para los andinos el principal ingreso económico es el café, aunque en los últimos tiempos por apoyo de la alcaldía y COMSAB (Cooperativa San Bartolo) el plátano ha empezado a tomar fuerza. Este municipio limita por el norte con los municipios de Betania, Hispania y Pueblorrico, por el este con los municipios de Jardín y Jericó, por el sur con el departamento de Risaralda y por el oeste con Chocó, además cuenta con siete corregimientos y 78 veredas.

Las dos instituciones rurales donde tuvo lugar la experiencia de las Prácticas Pedagógicas I y II, y desde donde nace este proyecto de investigación, funcionan bajo la modalidad de Escuela Nueva o Escuela Activa, que según el MEN (2006) es una pedagogía implementada en Colombia a partir de los años setenta, como alternativa de solución frente a las necesidades de los educandos de las escuelas rurales, entre estas la más alarmante ha sido la deserción escolar. Por tanto, se creó la figura del docente multigrado o también llamado monodocente para atender a todos los niños desde grado cero hasta quinto de primaria, con la convicción de que el trabajo en grupo y conjunto les facilita el aprendizaje, además se introduce el instrumento de guías o libros de texto indicando los contenidos curriculares para cada grado y área del conocimiento.

Las instituciones en cuestión son: Centro Educativo Rural Jesús Aníbal Gómez Sede Teodosio Correa, ubicado en la vereda Canaán del municipio de Tarso y atiende a 16 estudiantes que están distribuidos desde preescolar a quinto; y el Centro Educativo Rural Gabriel Álvarez, ubicado en el corregimiento La Chaparrala, vereda Cascajero del municipio de Andes, sede que acoge a 16 alumnos ubicados también en los grados de 0° a 5°. En ellas se encuentran estudiantes que viajan con sus padres en caballos, motos, buses de transporte público, y la mayoría de ellos lo hace caminando para llevar tantos sueños a la escuela que esperan que con la ayuda de la educación se cultiven y proyecten mejor.

En general los estudiantes de ambas escuelas no han vivido permanentemente en sus respectivas veredas, ya que la mayoría han llegado de otras localidades del municipio o el departamento debido a que sus familias no cuentan con una estabilidad económica, lo cual propicia que se deban estar desplazando constantemente buscando mejores oportunidades, hecho que altera sustancialmente los procesos de aprendizaje de los estudiantes. También, la cotidianidad de estas

familias se desenvuelve en las labores del campo referidas a la caficultura, y la ganadería.

Ahora bien, después de recorrer estos municipios y escuelas desde un amplio panorama, es fundamental poner ahora nuestra vista sobre las dinámicas de enseñanza-aprendizaje para poder determinar cuál es el lugar que ocupa nuestro objeto de estudio -las prácticas de oralidad en la metodología Escuela Nueva. Para esto se acudió a la revisión de las guías de enseñanza de esta metodología y a la aplicación de entrevistas tanto a las docentes cooperadoras como a los estudiantes.

Llegados a este punto, es el espacio para analizar las guías de aprendizaje con las que trabajan día a día nuestros estudiantes, tales libros de texto fueron construidos por la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente y se distribuyen para las seis áreas básicas que se manejan: ciencias naturales, matemáticas, ciencias sociales, ética y valores, tecnología y lenguaje de cada área hay una cartilla para cada grado escolar.

En primer lugar, celebramos que las guías de aprendizaje con las que se trabaja en estas escuelas propicien la participación de las familias en los procesos escolares, ya que hay varios momentos recurrentes en los que proponen un espacio para trabajar con estas. Consideramos que estas instancias pueden favorecer enormemente el desarrollo de las prácticas de oralidad porque implica que el estudiante llegue a casa y recuente a su familia lo que vivió y aprendió en la escuela, para así poderles indicar que necesita su ayuda para una actividad que luego va a ir a mostrar al aula de clase. Es un acierto que se vincule a la familia y la comunidad, y sobre todo, que se reconozca la importancia de los saberes que estos poseen en relación con la educación que se dirige desde la escuela. En este punto, solo lamentamos que en muchos contextos no haya una preocupación real por parte de las familias por acompañar y participar de los procesos educativos de sus pequeños, como es el caso de las comunidades de Tarso y Andes.

También encontramos que las guías privilegian los espacios para la socialización después de haber realizado alguna actividad, donde se les pide a los estudiantes contar, representar o de alguna manera mostrar lo que hizo. En el libro Lenguaje 3, Unidad 1, guía 2: *¡Aprendo a narrar mis vivencias!*, se indica que: A hablar se aprende hablando: cuando narramos oralmente, es decir, cuando hablamos ante una persona o varias; debemos: 1-Saber exactamente qué vamos a contar y organizar nuestras ideas, 2-Hablar de manera clara y sin temores, pronunciando bien todas las

palabras, 3-Dirigir la mirada a quienes nos escuchan y 4-Mostrar seguridad al hablar y ser muy expresivos con nuestros gestos.

De actividades como estas, nos surgen una serie de inquietudes, entre ellas ¿acaso en los momentos referidos a la oralidad, no debería plantearse como un proceso en los que haya diferentes momentos y sobre todo una planeación de lo que se va a hablar, así como se propone en actividades de lectura y escritura? Se le hace el pedido al estudiante de que debe hablar de forma clara, organizar las ideas, pero... ¿cómo hacerlo? Se queda corto el espacio para garantizar que la actividad llegue a desarrollar un propósito auténtico, un propósito distinto para complementar lo que normativamente se debe enseñar según los enfoques gramatical y comunicativo, pues en la guía se enuncian algunos pasos para orientar el desarrollo de la actividad pero se queda en un ejercicio exclusivamente normativo e instrumentalizado.

En contraparte, en la guía de aprendizaje de lenguaje para grado 3°, en la Unidad 1 que se titula *¡Conozco diversas formas de expresarme! Y cuyo desempeño general se refiere a: “Identifico diversas formas de expresar ideas mediante la música, los textos orales y escritos, y los utilizo de acuerdo con mis necesidades comunicas”* (p. 10), identificamos que se limita la oralidad, ya que se entiende como la habilidad de articular palabras en voz alta, reconstruir una narración, hacer exposiciones en grupo, dar explicación o dar cuenta de una lectura, imitar voces de personajes, producir diferentes tonos de voz, hacer comentarios, entre otros aspectos; a lo anterior, quisiéramos agregar que falta ampliar esas formas de la oralidad, como por ejemplo las que reúnen los saberes literarios orales de la comunidad, la tradición oral, la formulación de preguntas y argumentos ante un debate, los relatos de vivencias propias de los estudiantes, oralidades que invitan a perder el miedo a hablar, a reconocerle al estudiante que su voz cuenta y lo que dice es importante, en últimas, favorece la participación.

Del mismo modo, en muchas de las guías, la oralidad se queda en un nivel instrumentalizado de la comunicación o se interesa por aspectos correctivos, o sea, se enfocan mucho en actividades cuyo propósito recurrente es el hablar bien en términos de pronunciación, entonación, proyección de la voz, postura del cuerpo, tal como lo sugieren en el libro Lenguaje 4, Unidad 3, en la guía 16 titulada *¡Nuestros trabajos orales y escritos son importantes!*, donde dicen: “Es necesario que al hablar ante el público recuerden aspectos importantes como la voz, la postura

del cuerpo, la mirada, la pronunciación de todas las palabras, el mensaje que transmiten, los gestos, el cuerpo y sus movimientos” (2013, p. 122). Esto no significa que no reconozcamos la importancia de afianzar estos aspectos a la hora de comunicarse oralmente, solo queremos señalar que en el tiempo real de clase, es decir, la realización de las actividades en el aula, no se limiten únicamente a estos aspectos de forma, si bien se van a fortalecer que sea para que los estudiantes se empoderen de su derecho a la palabra, que pierdan el miedo a hablar sobre determinada situación y lo hagan con plena capacidad argumentativa y crítica.

En fin, consideramos que las guías de aprendizaje –en sus diferentes áreas- sugieren escenarios muy valiosos para darle un lugar importante a las prácticas de oralidad, ya que están planteadas según esas formas de trabajo que caracteriza el modelo, como lo es el trabajo colaborativo, el trabajo con la familia, el trabajo en compañía del profesor, trabajo en parejas, formas de trabajo que en últimas favorecen los espacios de diálogo, para expresar las opiniones y las ideas, entre otros modos de manifestarse con el lenguaje oral. De manera que, llegamos a la conclusión de que es efectivamente la acción de algunos docentes, porque así pudo evidenciarse a través de la observación de sus prácticas de enseñanza en el aula multigrado, la que está omitiendo muchos de estos momentos y es allí donde hallamos un argumento más para dedicar las líneas de este trabajo investigativo hacia las prácticas de oralidad para evidenciarle, no solo a ustedes como lectores sino también a los profesores, la importancia que contiene este asunto y el compromiso que necesitamos se empiece a asumir.

Seguidamente se procedió con la realización de una entrevista realizada a las maestras cooperadoras: Sandra Muñoz Mora (Maestra 1) del CER Jesús Aníbal Gómez, y Alba María Ossa (Maestra 2) del CER Gabriel Álvarez, de esta manera fue posible conocer de forma más directa su concepción sobre el abordaje de la oralidad en el aula, ante ello expresan:

La oralidad nos habita, nos hace humanos y nos posibilita el encuentro con el mundo de los otros y con nosotros. Nos enfrenta y confronta con nuestras historias y con las historias que son parte de nuestro contexto. La escuela es una provocadora de sucesos y todo lo vivido es una oportunidad de aprendizaje. Hay que hacer de nuestros chicos contadores de su propia historia, relatores de las realidades que nos atraviesan. (Maestra I, Entrevista I)

Frente a estas palabras, es alentador que la maestra conciba de esta manera la oralidad, es

un buen indicio que una docente de la ruralidad piense que la oralidad posibilita un espacio de aprendizaje, un encuentro con los pensamientos y las experiencias de los otros. Efectivamente son las historias que compartimos las que nos exponen ante el otro en un ánimo de conocernos y aprendernos. Esta noción se vincula a nuestra idea investigativa y a las prácticas pedagógicas emprendidas respecto a la oralidad, esta maestra tiene mucho que aportar a este proceso y al modelo de Escuela Nueva ya que ella ha venido demostrando en sus prácticas de enseñanza que la oralidad tiene un papel esencial a la hora de evaluarse día a día, en los momentos que requieren llegar a acuerdos o tomar decisiones, para aprender también a escuchar al otro como muestra de respeto y evidencia de que hay ganas de saber.

Nos encontramos ante una docente que está culminando sus estudios de maestría en didáctica de la lectura y la escritura, en cuya tesis: *Imaginar, expresar y crear*, le apuesta a la escritura creativa y a la tradición oral como experiencias de aula para fortalecer el placer del texto literario en niños de primaria. Por su parte, la otra maestra cooperadora expresa lo siguiente:

La oralidad se trata de esa forma de comunicación oral que permite relacionarse con otros, tener aprendizajes, conocer además esas historias que pasan de generación en generación las cuales han marcado la cultura de las familias y comunidades. Además, es una forma importante pues a partir de esa oralidad es que logramos entendernos y manifestarnos. (Maestra II, Entrevista I)

De esta perspectiva, requerimos anotar que en las prácticas de enseñanza de la docente es poco lo que evidencia de esta pretensión. Se observa dentro de las clases la poca confrontación que tiene la docente con las prácticas de oralidad pues las actividades que se ejecutan no vinculan lo expresado desde el discurso a las tareas académicas que se desarrollan dentro de la escuela. Aunque no puede desconocerse que la tradición y algunas exigencias ministeriales hacen que las prácticas de lectura y escritura sigan teniendo el protagonismo.

En esta línea de sentido, es igual de relevante apreciar las concepciones de los educandos frente a la oralidad. Esto pudo determinarse según otra entrevista, aplicada esta vez a los estudiantes de las dos escuelas, en la cual nos encontramos con dos palabras con las que los chicos relacionaron la oralidad: *hablar y conversar*, porque cabe aclarar que la mayoría de los niños inicialmente no brindaban respuesta ante la palabra “Oralidad”, manifestaban no saber qué era. Este hecho nos indica de entrada que hay una necesidad por crear una conciencia en los estudiantes por lo que

nombramos y hacemos con la oralidad, además, la necesidad de visibilizar todas esas prácticas de la oralidad que los chicos y las maestras enuncian, tal vez algo desprendidas de la vida escolar, como un medio potenciador del lenguaje y la enseñanza de la lengua en transversalidad con otras áreas.

Para ellos la oralidad es: “Es mover la boca y decirle algo a alguien”, “Contar cosas interesantes”, “es chismosear de cosas de los demás”, “es como una reunión donde puede saber muchas cosas más”, “sirve para comunicarse con las personas y es importante porque podemos transmitir cosas que sintamos”, “sirve para poder decir qué vamos a jugar, si chucha cogida o...”, “es estar con el otro”, “es contar cuentos, películas, mitos, leyendas”. De esta manera entonces, algunos relacionan la oralidad solo con el hecho biológico de la articulación de palabras, otros van más allá y la relacionan con la comunicación, con una forma de ponerse, de llegar acuerdos y con la expresión de su propia subjetividad. Ahora bien, estas posibilidades las intuyen, ya que en ningún momento hacen una relación con la escuela, con un proceso del lenguaje que se fortalece en clase, de ahí entonces que es necesario abordar con los chicos la oralidad, de tal manera que experimenten diferentes usos, diversos propósitos.

De otro lado, en estas entrevistas solo dos niños señalan un elemento fundamental de la oralidad y tiene que ver con la escucha, pero desde perspectivas distintas, uno expresa: “cuando converso me siento bien porque tengo a alguien que me escuche. Hay gente que conversa con los animales, les cuentan lo que pasó como si fueran personas, y aunque los animales no les pudieran responder, las personas conversan con ellos porque los están escuchando”. Por otro lado, tenemos a otro niño que dice: “no me gusta conversar porque nadie me escucha por eso es más rico hablar en el salón porque afuera todos los niños hacen bulla”.

Desde estas concepciones puede pensarse la importancia que cobra la escucha en el momento de expresarnos oralmente y cómo esto determina la medida en la que los estudiantes se expresan.

En síntesis, el volver sobre los libros guía, las concepciones de maestras y estudiantes, nos fue de mucha ayuda para ampliar nuestra mirada ante la oralidad, ya que muchas de las concepciones resultaron muy interesantes para explorar y afianzar asuntos con la oralidad. Cada aspecto empezó a abrir un abanico de posibilidades ante el abordaje de la oralidad en Escuela

Nueva porque como vimos es necesario dejar claridad sobre este concepto, empezar a apostarle a otras formas de usarla ya que casi siempre es reducida a la tradición oral.

Del mismo modo, esta contextualización nos permite comprender que es necesario en estas escuelas poner la oralidad en equidad con la escritura y la lectura, ya que las concepciones de los niños nos comprobaron su riqueza, todas las cosas que esta nos posibilita no solo en la vida escolar sino también en la cotidianidad, tales como: favorecer una finalidad o propósito para la enseñanza de la lengua oral de forma real, auténtica y significativa, la posibilidad de ofrecer una relación directa, consciente y pertinente con el contexto que abraza a los educandos y la escuela, además, permite la construcción de la ciudadanía, de una voz propia y por ende le incentive la participación.

1.2. Antecedentes

En este apartado están contenidos los antecedentes de orden legal, teórico e investigativo, los cuales soportan aún más nuestro trabajo, porque es importante reconocer los avances que se han hecho cuando hablamos de prácticas de oralidad.

1.2.1 Antecedentes legales

Partiendo del interés de nuestras prácticas pedagógicas, reflexionamos a partir de algunos antecedentes legales como lo son: *Lineamientos Curriculares* de 1998, *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* de 2006, el *Plan Nacional de Lectura y Escritura* propuesto en 2011, *Derechos Básicos de Aprendizaje* 2016, las *Mallas de Aprendizaje* de 2017, y finalmente, la *Matriz de referencia de lenguaje* del 2015, donde se entra a analizar en dichos documentos el lugar que ocupa las prácticas de oralidad, lo cual es nuestro objeto de estudio.

Podemos entonces empezar a hacer un recorrido por los *Lineamientos Curriculares* los cuales son la fundamentación epistémica del área del lenguaje en una perspectiva general del currículo. En ellos hallamos que el enfoque del lenguaje que asumen es el de la significación. Las concepciones de lenguaje que allí empiezan a plantearse ya representan de ante mano un avance importantísimo para cambiar tanto la mirada como las prácticas pedagógicas respecto a este; para tal caso, parten por definir a la significación como: “aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales llenamos de sentido a los signos” (MEN, 1998, p. 47),

con lo que se refieren a que el lenguaje obedece a un proceso donde el sujeto logra llenar el mundo de significados y es gracias a esa dotación de sentido que logra también construir su lugar en el mundo, le permite transformar su propia experiencia humana.

Del mismo modo, el enfoque de la significación equivale a esa perspectiva sociocultural de la enseñanza del lenguaje, ya que aclara que desde ahí no podemos seguir concibiendo el lenguaje como un acto meramente comunicativo ni lingüístico, sino como una ampliación o complemento del enfoque semántico-comunicativo que en la actualidad pervive tanto. Es necesario apreciar al lenguaje desde la significación como un acto esencial del desarrollo cultural de los sujetos donde se edifican como seres que sienten y piensan.

Es así como podemos pensar la oralidad desde una mirada que privilegia la experiencia del educando, porque posibilita que asuntos ligados a su cotidianidad como los relatos que llegan a él desde su familia y comunidad, la propia historia que tiene por contar o la que quiere crear para el futuro, las discusiones que surgen en torno a una toma de decisiones respecto a las reglas de un juego, o de determinada situación en la escuela o en su casa. Desde la significación las prácticas de oralidad, como aquí las proponemos, permiten que los estudiantes desarrollen los diferentes modos de hacer con la oralidad, esos distintos propósitos, para llegar a esa posibilidad de llenar de significado sus acciones en la escuela y la vida misma.

Seguidamente, puede encontrarse también en los lineamientos que las concepciones del lenguaje se amplían y se especifican en cuatro habilidades comunicativas, aclarando que el trabajo sobre estas debe fortalecerse en función de la construcción del sentido en los actos de comunicación. Se describen las concepciones de: leer, escribir, hablar y escuchar. Allí se entiende por hablar:

Hablar resulta ser un proceso igualmente complejo, es necesario elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue, es necesario reconocer quién es el interlocutor para seleccionar un registro de lenguaje y un léxico determinado, etcétera. En fin, estos ejemplos buscan introducir la reflexión sobre la complejidad de las cuatro habilidades vistas en un enfoque que privilegia la construcción de la significación y el sentido. (MEN, 1998, p.48)

Al respecto, en el mismo lugar se hace la claridad de que no puede definirse el habla sin

acompañarlo de la escucha, ya que por medio de esta es que es posible hacer todo un reconocimiento de la intención, el contexto ideológico, social y cultural desde el cual el hablante se refiere, lo que significa que, es importante para construir toda la situación comunicativa y el significado de forma inmediata para poder corresponder a quien habla.

Igualmente, en Lineamientos hay otro espacio donde también se les hace hincapié a las prácticas de oralidad. Nos referimos al apartado de la ética de la comunicación donde textualmente dice:

En este eje resulta central el trabajo sobre el desarrollo de la oralidad. 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; el respeto por lo diverso a nivel de valoraciones, lógicas, formas de comprender e interpretar el mundo, son puntos centrales del trabajo escolar. (MEN, 1998, p. 58)

De lo anterior, cabe decir que nos sigue alentando cada vez más lo que proponen como lenguaje y como procesos asertivos para desarrollarlo en el aula. Tratan de dejar claro que la ética de la comunicación no pone al lenguaje en términos de comunicación sino de interacción, lo que supone un diálogo más cercano y sensible entre los sujetos, de manera que, cómo no apostarle en la escuela a la oralidad cuando es una de las formas del lenguaje más cercana y cotidiana, y por tanto, posibilitadora de ese diálogo permanente, de esa interacción que promete encuentros más humanos entre los educandos. En este sentido, vale resaltar la importancia de traer a la escuela la oralidad vista desde la ética de la comunicación como una favorecedora del respeto, la sana convivencia, la formación en deberes y derechos -entre ellos el derecho a la palabra- como aspecto esencial en la consolidación de ciudadanos.

La ética de la comunicación puesta en las prácticas de oralidad revela que el acto de habla no se relega solo a un dominio lingüístico ni comunicativo en términos instrumentales, implica mucho más un dominio de interpretación y conjugación del mundo por medio de la voz, lo no verbalizado que lo acompaña como las expresiones del cuerpo, los sentidos, se trata de un dominio del contexto donde se halle. Se propone aquí la inmensa oportunidad de transformar lo social y aún

más las sensibilidades sociales por medio de la palabra, en este caso hablada, ya que “es a través del lenguaje que se establecen los vínculos sociales”. (MEN, 1998, p. 58)

En síntesis, *Lineamientos curriculares para lengua castellana* (1998), nos permite develar que las concepciones del lenguaje que allí se proponen es una apuesta para que el niño pueda llegar a ser participante activo de las prácticas de oralidad, aunque entendidas ahí como la habilidad de hablar. Con estos postulados podemos reflexionar que el lugar de las prácticas de oralidad tuvo un importante comienzo gracias a estas directrices, sin embargo, se fueron frenando o perdiendo en el camino debido a la regresión y fijación sobre el enfoque comunicativo que más adelante evidenciaremos en el paso por otros referentes de calidad, además, por las dinámicas del aula multigrado donde el espacio y el tiempo parece ser muy reducido para privilegiar verdaderas prácticas de oralidad.

Por otro lado, es momento de pasar a otro referente de calidad para continuar con esta revisión, estamos hablando de los *Estándares Básicos por Competencias del Lenguaje* (2006). Estos son unas directrices curriculares para los docentes, instituciones y el sistema educativo en general para establecer las competencias del lenguaje, tratando de concretar lo expuesto en los Lineamientos Curriculares, distribuyendo la enseñanza por ciclos de escolaridad, esto es: de 1° a 3°, 4° a 5°, 6° a 7°, 8° a 9° y por último de 10° a 11°; además, los organizan por unos grandes factores que son seguidos por un enunciado identificador y luego lo complementan y amplían unos subprocesos que vienen siendo la evidencia de lo que el educando debe alcanzar mínimamente.

Del mismo modo, este documento propone el trabajo alrededor de cinco factores que son: Producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura; medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, y ética de la comunicación. De estos cinco factores encontramos que el lugar de las prácticas de oralidad está muy en desventaja frente a las de la lectura y la escritura, son pocos los momentos en los que se acude a estas y es notable que se limitan a un ejercicio meramente normativo y comunicativo. Por ejemplo, para el factor de producción textual, el cual es el que más espacio parece incluir no solo para la producción escrita sino también la producción oral, hay una insistente solicitud por dominar la oralidad no tanto desde el sentido sino desde su forma, como puede evidenciarse en el siguiente enunciado identificador del grupo de grados de 4° y 5°: “Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo

de la entonación y la pertinencia articuladora” (MEN, 2006, p. 34), con subprocesos como: Selecciono el léxico apropiado y acomodo mi estilo al plan de exposición así como al contexto comunicativo. Adecuo la entonación y la pronunciación a las exigencias de las situaciones comunicativas en que participo. Produzco un texto oral, teniendo en cuenta la entonación, la articulación y la organización de ideas que requiere la situación comunicativa.

Lo anterior da cuenta de ese énfasis en lo normativo, específicamente asuntos morfosintácticos y fonético-fonológicos, como lo es manejar el tono de voz, la correcta pronunciación, la articulación. Del mismo modo también es posible concluir que en los estándares es poca la presencia de las prácticas de oralidad respecto a otros procesos como la lectura y la escritura

En este orden de ideas, damos paso a otro referente que para nuestra investigación ha sido trascendental, ya que fue uno de los factores que nos hizo preguntarnos por: ¿Y dónde está un plan nacional para la oralidad?, ¿Dónde quedan consolidados de manera específica y clara los procesos, la pertinencia y la importancia de las prácticas de oralidad como otra manifestación esencial del lenguaje? Estamos hablando del *Plan Nacional de Lectura y Escritura*.

Antes de abrir discusiones, es importante que sepamos que el PNLE surge en correspondencia a los fines de la Ley General de Educación, y otras normativas oficiales, se propone garantizar que más personas accedan a la cultura escrita. El Plan parte del interés de formar sujetos usuarios del lenguaje en el contexto de la actual sociedad de la información y el conocimiento. Ha representado una iniciativa trascendental para los procesos de las instituciones educativas ya que el Estado por medio de este Plan ha venido entregando una serie de materiales para llevar a cabo los objetivos propuestos a nivel país, entre esos materiales están varias colecciones de libros: Leer es mi cuento, colección Semilla, Serie Ríos de Letras, entre otras.

Nos inquieta entonces cómo en un Plan Nacional donde se propone un claro enfoque sociocultural y, por tanto, se refieren a la lectura y la escritura como prácticas que no solo tienen lugar en la cotidianidad de la escuela sino también en la vida misma de los sujetos, no se tenga como objetivo específico la oralidad. Es preocupante que la oralidad no haga parte relevante de este, y cuando lo hace se queda en una escasa enunciación de sus relaciones con la lectura y la escritura. Por lo menos no la olvidaron o menospreciaron totalmente porque en una o máximo dos

ocasiones señalan que: “aunque la atención se ha centrado en aspectos relacionados con las prácticas de lectura y escritura, es fundamental dejar claro que la cultura escrita tiene una articulación estrecha con el lenguaje oral” (MEN, 2011, p. 16).

Pasemos ahora a los *Derechos Básicos de Aprendizajes (2016)*. Los DBA explican de manera estructurante los aprendizajes para un grado y un área en particular, para nuestro caso específico tomamos los concernientes al lenguaje para ponerlos en relación con la presencia de la oralidad. según los DBA propuestos desde 1° a 5°, la concepción sobre oralidad es ese complemento de lo no verbalizado, se comprende como una parte importante del lenguaje no verbal, ya que es en gran medida que por medio de la palabra hablada que se expresan las impresiones y comprensiones sobre lo que se observa o escucha. Para la muestra tenemos el DBA N° 2 del grado 1°: “Relaciona códigos no verbales, como los movimientos corporales y los gestos de las manos o del rostro, con el significado que pueden tomar de acuerdo con el contexto” (MEN, 2016, p. 8) o el DBA N° 5 también de este mismo grado: “Reconoce las temáticas presentes en los mensajes que escucha, a partir de la diferenciación de los sonidos que componen las palabras” (p. 10).

Se evidencia claramente, y es obviamente pertinente, que, en los primeros grados, especialmente en primero, se acude más a la oralidad para empezar ese proceso de adquisición del código y para generar la socialización, la incursión en la vida escolar y la convivencia entre los estudiantes. Estas situaciones permiten apreciar que la oralidad es un proceso inicial e indispensable de la adquisición de la lengua y para el desarrollo del lenguaje, solo lamentamos que sea en este primer grado escolar donde se haga más presente a comparación de los otros grados.

En consecuencia, esta propuesta curricular muestra un panorama más alentador para la oralidad, pero desde el punto de vista de un enfoque comunicativo, ya que lo oral tiene un poco más de cabida con relación a la lectura y la escritura. Por ejemplo: el DBA N° 7 del grado 3°: “Produce textos orales breves de diferente tipo ajustando el volumen, el tono de la voz, los movimientos corporales y los gestos, al tema y a la situación comunicativa” (p.19) con evidencias de aprendizaje como: “Participa en comunicaciones orales atendiendo a diferentes propósitos comunicativos: narrar, argumentar, exponer, describir e informar” (2016, p. 19) o el DBA N° 7 del grado 4° que plantea lo siguiente: “Participa en espacios de discusión en los que adapta sus

emisiones a los requerimientos de la situación comunicativa” con evidencias de aprendizaje como: “Participa en espacios de discusión grupal, como: conversatorios, exposiciones y tertulias, teniendo en cuenta la temática y la intencionalidad” (2016, p. 23).

Es así como llegamos entonces a las *Mallas de aprendizaje* (2017). Allí se busca que en el proceso del lenguaje el estudiante domine tanto la comprensión (escrita y oral) como la producción (escrita y oral). Vale resaltar que, para el primer caso, es decir la comprensión oral, se pone en consideración la escucha como una habilidad indispensable para posibilitar la oralidad, sino hay escucha en el sentido de estar atento, receptivo y activo, no hay comprensión y no sería posible una interacción entre hablantes. Para el caso de la producción oral, se hace referencia a que la oralidad va acompañada del lenguaje no verbal, lo que para nosotras significa que esta es una manifestación del lenguaje muy nutrida por su riqueza pragmática, he ahí un argumento más para privilegiarla en el aula.

Ahora bien, en las Mallas de aprendizaje para grado 5°, se indica que la oralidad debe ser diferenciada, o sea, que hay una oralidad formal, que utiliza un vocabulario especializado y con normas de cortesía, la cual es la que se debe usar en escenarios académicos y por ende en la escuela. Y hay otra oralidad informal (uso de jergas, tuteo, juego de palabras, etcétera) propia de otros escenarios cotidianos que debe evitarse en la escuela (2017, p. 19). De lo anterior solo queremos preguntarnos ¿Acaso la escuela debe evitar o prohibir esos otros propósitos o finalidades de la oralidad por medio de las cuales los educandos expresan sus visiones de mundo?, ¿Es acertado para la escuela apostarle únicamente a lo que para esta es “correcto” en términos de los enfoques normativo y comunicativo?, entonces ¿Dónde queda la inclusión de esa competencia enciclopédica que exponen en lineamientos? ¿Dónde queda esa concepción global de que el lenguaje es rico por todos los elementos que lo componen en relación con la experiencia propia del sujeto?

A la par, debemos señalar al igual que en anteriores documentos ministeriales, que en varias oportunidades sigue siendo de mucho peso el enfoque normativo-gramatical de la enseñanza del lenguaje, pues así lo expresan: “Se debe promover que los estudiantes consigan autocorregirse cuando cometan faltas como el uso inadecuado de una palabra en contexto o errores de concordancia de número entre un sujeto y un adjetivo” (MEN, 2017, p. 21), ya que para primaria se vuelve recurrente que lo primero que deben dominar en su discurso son las reglas gramaticales,

mientras que nosotras consideramos que estos aspectos (que no negamos que son necesarios) pueden irse enseñando simultáneamente con la importancia del sentido y el significado que los educandos imprimen a sus producciones orales.

Para ultimar este apartado, es valioso que en las mallas se referencie al teatro como un posibilitador de la comprensión y la producción oral, ya que estamos de acuerdo con que este legado tan longevo renueva de forma favorecedora el diálogo, la conversación, la discusión, la narración, puesto que más allá de poner en escena una historia pone a un grupo de sujetos a hablar. El teatro es un pretexto para que la oralidad surja en medio de unos preparativos, de unos acuerdos y de las ideas creativas que van surgiendo y dando forma a la obra.

Finalmente, pasamos ahora a presentar lo que nos exponen en la *Matriz de referencia* (2015). Este instrumento fue creado para indicarle a las instituciones y docentes los aprendizajes que evalúa el ICFES en las diferentes competencias de lenguaje y matemáticas que se proponen en los estándares básicos. Cabe recapitular que el ICFES es el encargado de evaluar el rendimiento y la calidad de la educación colombiana por medio de una prueba anual, llamada Pruebas Saber, que se aplica a los estudiantes de 3°, 5°, 9°. Esta revisión nos deja muy desalentadas porque pudimos comprender en cierta parte por qué las escuelas siguen sin dedicar el tiempo y los espacios para la oralidad, ya que en esta matriz nos dicen que su foco de interés en cuanto al lenguaje son los aprendizajes de la competencia comunicativa en el proceso de la lectura y el de la escritura. Así que, al centrar su evaluación en dichos procesos, es lógico que tanto docentes como las instituciones en pleno las prioricen en sus acciones de enseñanza sobre cualquier otro proceso del lenguaje.

Para concluir este recorrido ministerial, es necesario reconocer que el MEN ha hecho esfuerzos para ofrecer directrices a los docentes e instituciones para el abordaje de la oralidad. Sin embargo, muchos de estos discursos se agotan en una mirada de la corrección, esto es: hablar correctamente.

Pero a pesar de que la oralidad se incluye como objeto de enseñanza, la realidad es que en muchas escuelas colombianas no se ve reflejado el asunto, sigue teniendo menor visibilidad que la lectura y la escritura. Por último, queremos poner en consideración que si la oralidad es puesta en la mayoría de los documentos como una forma de desarrollar la argumentación en los estudiantes,

entonces ¿por qué este tipo de discurso se ha relacionado solo con secundaria?, ¿Acaso no resultaría más favorable fomentar la argumentación (así como otras formas de hacer con la oralidad) desde primaria para formarlos desde el inicio como sujetos críticos y en capacidad de sostener sus cosmovisiones?

1.2.2 Antecedentes teóricos

La enseñanza del lenguaje ha transitado por varios enfoques y miradas que de cierta manera han condicionado y determinado el hacer pedagógico del maestro, desde la forma como diseñamos las configuraciones didácticas, como las realizamos y como las evaluamos, hasta la perspectiva con la que cuentan los estudiantes cuando nos referimos a la enseñanza del lenguaje en la escuela. El trayecto a presentar comienza en una mirada meramente gramatical-normativa, luego es seguida por una comunicativa, terminando en una perspectiva sociocultural. La pretensión de transitar por este sendero es poder presentarles una mirada sociocultural de las prácticas de la oralidad, siendo una especie de transformación de los enfoques que le precedieron, todo con la convicción de reinventar las prácticas de enseñanza.

La primera mirada que se nos presenta en el camino de la enseñanza del lenguaje es la gramatical-normativa, que se centra en los aspectos netamente gramaticales y funcionales de la lengua, la memorización de normas lingüísticas y aspectos formales como la fonética, la morfología y la sintaxis que son puestos en práctica desde el reconocimiento de categorías gramaticales, la conjugación verbal en los diferentes tiempos verbales y en el dominio de reglas ortográficas, entre otras. Esto puede ser ilustrado por medio de Uribe y Loaiza (2015) quienes al respecto dicen:

La enseñanza del área se centró en el reconocimiento de las categorías gramaticales, la memorización de normas lingüísticas, morfológicas, fonéticas y sintácticas, las reglas ortográficas, la dicción correcta de las palabras, entre otros. En suma, este enfoque se centra en la transmisión de información y la validación de significados, lo que permite deducir una concepción de lengua como un saber estático, desarticulada del contexto y en correspondencia con un modelo de enseñanza conductista. (p.14)

Es imprescindible señalar desde este punto, que este es un enfoque que no da lugar a las

prácticas de oralidad dentro de la escuela puesto que se interesa por aquellos aspectos de forma de la lengua y por el acceso al código escrito y esto hace que haya un fuerte interés por aprender la lectura y la escritura, pero estas las enseñan de forma segmentada, primero las letras, luego las sílabas, pasan a las palabras y finalmente a las oraciones, proceso que a la vez insiste mucho en la memorización de definiciones de elementos gramaticales como: qué es un sustantivo, qué es un verbo, qué palabras llevan tilde, dejando poco tiempo para aprender desde el sentido.

Podría decirse que en este enfoque el cuaderno es más importante que el estudiante, ya que este guarda constancia de los temas vistos en clase y con lo cual podrán ponerse a leer y releer hasta que memoricen las definiciones ya mencionadas, mismas que serán evaluadas al finalizar cada periodo escolar. Es claro que no hay lugar para la oralidad porque esta se da en un contexto bajo una situación comunicativa más compleja, que exige toda una construcción de sentido. De hecho, si se refieren a una producción oral, también la fragmentan para enseñarla por fonemas para ponerla al servicio de lo escrito. En síntesis, hay una pérdida de sentido, se ofertan amplias posibilidades de mecanizar lo enseñado.

Tal panorama lo podemos ilustrar también desde Bombini quien además ha reflexionado que la lengua ha pasado por una serie de instancias que obedecen a momentos históricos y científicos, pero que en la actualidad son necesarios de transformar, como lo requiere el caso del enfoque prescriptivo y normativo que al respecto dice: “Analizar oraciones ha sido una práctica realizada hasta el hartazgo por sucesivas generaciones de alumnos, como lo ha sido dar a analizarlas por sucesivas generaciones de profesores” (Bombini, 2006, p. 42).

La siguiente mirada que se sumó al recorrido es la comunicativa, la cual se enfatiza en las habilidades: leer, escribir, hablar y escuchar, que se incorporan en la diversidad discursiva y se centran en un uso particular de dicha gran competencia comunicativa. Frente a este enfoque, Zapata (2015) tiene por decirnos que:

Esta mirada es indiscutiblemente un gran avance con respecto a la anterior, ya que se centra directamente en la lectura, la escritura, la oralidad desde un uso particular y por tanto desde el habla, igualmente introduce diferentes tipologías textuales y se soporta en disciplinas como la semántica y la pragmática. (p. 42)

Simultáneamente, este enfoque es enmarcado en las disciplinas de la semántica y la pragmática, sin embargo, en la práctica toma una orientación muy instrumental cuando se lee y se escribe solo para aprender a hacerlo y además se pierde de vista esos elementos socioculturales que son de suma importancia cuando nos referimos al tema de la comunicación.

Este enfoque comunicativo resalta el valor que deben tener las prácticas de oralidad dentro de la enseñanza, aunque continúa siendo un ejercicio algo vacío, porque se observa que en el aula se convocan actividades que implican el ejercicio oral, pero desde la corrección, es decir, se habla para saber si lo hace correctamente, y también al hacerlo se queda en un ejercicio de simulacro con el cual el estudiante no sabrá cómo aquello lo puede utilizar en una situación real de su vida. Del mismo modo, la oralidad se agota como un elemento en el sistema de comunicación, en este caso el canal por medio del cual el emisor envía su mensaje al receptor.

En tercer lugar, está el enfoque sociocultural, es una nueva mirada que se ha ido constituyendo en las últimas décadas como una ampliación de los dos enfoques antecesores. De esta manera, se pueden replantear las prácticas de enseñanza en torno al lenguaje, razón suficiente por la que queremos apostarle a las prácticas de oralidad como una renovación dentro de lo que se hace en la escuela y, que, a su vez, no se le ha prestado la debida importancia que realmente tiene, hecho que se pudo constatar en el anterior rastreo de las políticas públicas que determinan el abordaje de la lengua.

El enfoque sociocultural, como su nombre lo indica, hace referencia al uso social y cultural que se le da a la lengua para vincular el contexto con los saberes propios y los de la escuela, asimismo pretende complementar una mirada comunicativa que vuelve sobre el leer, escribir, hablar y escuchar, ya no para que el estudiante demuestre que sabe hacerlo, sino para ponerlos en uso en situaciones reales de comunicación. La oralidad al igual que la lectura y la escritura, son concebidas aquí como prácticas, es decir, las distintas formas de hacer con ellas en el aula. Es necesario aclarar, que la mirada sociocultural no pretende desaparecer los estudios lingüísticos, al contrario, se abordan como procesos de enseñanza-aprendizaje pero sin ponerlos como contenidos vacíos, sino puestos en funcionamiento desde situaciones auténticas.

En conclusión, el paso por estos tres momentos de la enseñanza nos permitió ver que cada enfoque obedece a una época en concreto y por ende se plantean esas formas de educar a partir de

las concepciones y necesidades que en el momento se tienen en la sociedad. Tal hecho, nos invita a pensar en los educandos del presente siglo, en los avances y las nuevas concepciones, para decidir que es esencial replantear nuestras prácticas y la manera como abordamos el lenguaje, que no puede seguir siendo de forma limitada ante la lectura y la escritura, recordemos que debemos empezar a hablar de esta triada inseparable referida al lenguaje: prácticas de lectura, escritura y oralidad. En esencia, este apartado no pretende más que puntualizar cuál es el enfoque de enseñanza desde el que surge nuestro interés por las prácticas de oralidad y mucho más que eso, por ofrecer a los educandos que pasan por nuestras aulas un proceso pertinente y significativo para su formación.

1.2.3 Antecedentes investigativos

Es el momento de viajar fuera de nuestro país con el fin de buscar quiénes se han preocupado por indagar a cerca de las prácticas de oralidad en la escuela, para ello se revisa algunas tesis de maestría, doctorado y trabajos de grados.

Es así como se trae a colación el siguiente trabajo de investigación de Anna Camps: *Hablar en clase, aprender lengua (2005)* del Departamento de didáctica de lengua y la literatura de la Universidad autónoma de Barcelona. La investigadora hace un llamado a la importancia del discurso en el aula, a que se atienda y se sepa que este se impregna en la vida escolar, en el entorno escolar teniendo diversas funciones tales como: regular la vida social escolar, aprender y aprender a pensar, a reflexionar, a leer y a escribir, es también así como la oralidad es vista como la entrada a el camino de la literatura, y no solo a este, sino también al de una sociedad alfabetizada pues para muchos la oralidad es solo para los no letrados, sin tener en cuenta que esta es una hilaridad entre la lectura y la escritura desde todo punto de vista y que lo que la hace ser funcional es su diversidad de usos y funciones que se le implementan no sólo en la escuela sino en la sociedad como tal.

La oralidad, según la autora, impregna toda nuestra vida, forma parte de nuestra forma de estar en el mundo y por lo tanto de estar en la escuela. Es por eso que en ocasiones es difícil diferenciar los tipos de habla, ya sea para orientar o para aprender, interpretar y compartir pues la oralidad se mantiene en una trascendencia con todos los hábitos escolares.

Es así como siguiendo con nuestro viaje, pasamos por argentina encontrándonos con las

docentes Silvia Carut de la Universidad de la Plata y por la profesora Graciela Sequeira del liceo Víctor Mercantes en Argentina que realizaron el siguiente trabajo de investigación: *“Para contarte mejor”*. *Una experiencia de narración oral en la escuela (2014)*; las cuales indican en su investigación los sin números de significados que funcionan con respecto a la narración oral en la escuela y que en ocasiones se desconocen tales como: reunión, alegría, relato y memoria, con los cuales se trata de encontrarle respuesta a ¿para qué la narración oral? y su relación con la lectura y la escritura, tratando siempre de no dejar perder la hilaridad entre lectura, escritura y oralidad.

Es momento entonces de hablar de oralidad, pero desde la historia a partir del trabajo de investigación que realizó Enrique Wilfredo Santos Meléndez, de la Provincia: Camagüey en Cuba, el cual tituló *La importancia de la Oralidad en la enseñanza de la Historia (2011)*. Este trabajo reflexiona sobre la importancia de continuar prestando atención, en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia, a la comunicación como aspecto esencial en la formación del alumno y del docente y a los métodos de exposición oral, que se expresan en la palabra viva del profesor desde los conocimientos impartidos en el aula y desde la experiencia de cada educando. Con estas tres investigaciones terminamos el viaje a nivel internacional respecto a la búsqueda de trabajos referentes a la oralidad en la escuela. Es entonces el momento para darle paso al viaje por territorios de nuestro país.

Empecemos así por revisar el trabajo adelantado por un grupo de docentes de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, nombrado *El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes (2008)*, dicha investigación, fue publicada por la doctora y maestra Yolima Gutiérrez Ríos y la docente Ana Isabel Rosas de Martínez, quienes señalan la inmensa preocupación que se ha empezado a generar ante la poca atención que se le da a la oralidad como objeto de estudio y de reflexión en la clase de Lengua Castellana y en la escuela en general, sumándole a esto la ausencia de formas pedagógicas para abordar el uso oral de la lengua y la falta de oportunidades para registrar su proceso de forma secuencial y sistematizada.

Las investigadoras reflexionan sobre el privilegio que le brindan los docentes y las instituciones educativas a la lectura y la escritura, a sabiendas de que la política curricular vigente en Colombia enfatiza en los procesos de lectura y escritura, lo que podría explicarnos la falta de

atención sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en las escuelas. Al reconocer esto, en la investigación sugieren que un primer paso para intervenir y transformar las prácticas de los maestros respecto a los procesos de la oralidad en la escuela es el estudio de las concepciones sobre la enseñanza de la oralidad que están en el pensamiento de estos.

La siguiente parada de este viaje es en las palabras de la maestra Nidia Santos Velandia, quien en sus tesis de maestría *La argumentación oral en primaria* (2013) expone también la problemática escolar entorno a la poca atención que se le presta a varios aspectos discursivos del lenguaje, como lo son la argumentación y la oralidad, siendo este último un potenciador del primero, y que trabajando juntos, es decir, la argumentación oral, puede conllevar a un mejor proceso de escritura, así lo plantea la investigadora:

El desarrollo de prácticas argumentativas orales en la escuela permite a los estudiantes conocer puntos de vista similares o diferentes. A su vez incita a los individuos a llevar a cabo procesos de dialogo y disputa para la negociación en las posiciones planteadas. [...] Si bien los niños desde pequeños han incluido discursos para convencer, es vital incluir en la escolaridad primaria prácticas en las que demuestren sus puntos de vista con raciocinios relevantes". (2013, p. 13)

Dado lo anterior, el trabajo se preocupa por algunas prácticas discursivas para potenciar la capacidad argumentativa oral desde la escolaridad primaria y posteriormente pueda facilitar la argumentación escrita. A su vez, afirma que el desarrollo de prácticas argumentativas orales en la escuela permite a los estudiantes conocer puntos de vista similares o diferentes, realizar procesos de diálogo y de debate para la negociación puestos en situaciones auténticas.

Ahora llegamos al final del recorrido nacional, hasta un artículo nombrado *La enseñanza reflexiva y progresiva de la lengua oral* (2011), el cual es fruto de la tesis doctoral de una de las investigadoras ya abordadas, Yolima Gutiérrez Ríos. Aquí se parte de la misma preocupación de nuestro proyecto de grado, es la ausencia de enseñanza reflexiva y progresiva sobre la lengua oral en el contexto de la educación colombiana, aunque aquí se enfocan es en la enseñanza en la educación media, hay varios insumos que nos facilitan la comprensión de la oralidad y la forma como puede ser abordada, resignificada y reflexionada en la primaria de Escuela Nueva.

En esencia, la investigación se centra en el significado que los docentes de lengua materna le han dado a la oralidad, en el análisis de su conocimiento didáctico del contenido lingüístico-discursivo oral, cómo concibe la enseñanza de la lengua oral, qué sabe, qué enseña, y qué actividades de enseñanza planea, desarrolla y evalúa. Todo esto para sustentar la construcción de lineamientos para la formación y actualización docente frente al desarrollo de la competencia discursiva oral. Siendo cada planteamiento importante, puede destacarse con especialidad la descripción que se hace de la oralidad enmarcada en el contexto sociocultural actual, con lo cual sustenta que “el sujeto posmoderno se torna frágil e indefenso cuando no cuenta con cierto desarrollo de su competencia discursiva, con lo que queda expuesto a la marginación y exclusión”. (Gutiérrez, 2011, p. 2)

En última instancia, se presentan las investigaciones a nivel departamental, en nuestro contexto antioqueño. En primer lugar se presenta la tesis de maestría de Gloria Cecilia Valencia Rendón, en su trabajo investigativo “*Formación en la escuela: al son de voces de tradición oral*” (2015), nos dice que las prácticas de oralidad logran formar a los educandos en la escuela y así ellos pueden vislumbrar otras perspectivas que a veces son ocultas, la tradición oral permite participar desde la voz, los silencios, la polifonía, da la posibilidad de ser y hacer, de formarse en el ejercicio de contarse y dejarse contar.

La tradición oral y las prácticas de oralidad en la escuela permiten, tanto al maestro como al estudiante, reconocerse en lo que son y en lo que están vinculados, pues recordando se hace alusión a la historia que nos envuelve y que hace parte de lo que somos.

Para cerrar, nuestro trabajo de grado se nutre de variadas investigaciones que se han hecho a nivel local, nacional e internacional, en torno al abordaje de las prácticas de oralidad en la escuela y poder así determinar qué contextos y en qué proporción se han preocupado por este asunto, que, de cierta manera, hemos observado que han sido inequitativas frente a otros procesos como los de la lectura y la escritura. Luego de hacer esta pesquisa podemos concluir también que hay poca sistematización de las experiencias de aula en torno a prácticas de oralidad, especialmente en Escuela Nueva, que estén relacionadas con el asunto y que sirvan de orientación para el abordaje secuencial de estas.

1.3 Presentación del problema

Nuestro interés se convoca a la escuela rural, que funciona bajo la metodología de Escuela Nueva y partimos del vacío que identificamos allí respecto a las prácticas de oralidad. Es un contexto que tiene todo para abordar los distintos modos de hacer con la oralidad, sin embargo, al encontrarnos con la característica de que haya un solo docente para el aula multigrado, este no alcanza muchas veces a detenerse en los procesos propiamente de la oralidad, debido a que las exigencias del modelo pedagógico en el que se inscribe, más las políticas públicas designadas para el área de lenguaje, se enfatizan mucho más en la lectura y la escritura, y por tanto, la oralidad queda en un segundo plano.

Para este apartado, también es importante poner de manifiesto que la manera como es abordada la oralidad en las escuelas que estuvimos acompañando, y por tanto es en las que vemos reflejadas muchas dinámicas de otras escuelas, es desde un énfasis gramatical y se aborda desde una mirada comunicativa donde interesan son asuntos de corrección. Además, notamos concepciones un poco restringidas de los maestros y de los estudiantes, hecho que conocimos a partir de unas entrevistas. Del mismo modo, no se parte de situaciones comunicativas auténticas, no hay propósitos reales o se privilegia es el propósito del docente; tampoco hay un interlocutor real o un público para que el educando produzca con intencionalidad. No se tiene en cuenta el contexto o los aspectos de la cultura que los acoge, ni los saberes propios de la comunidad.

Sumado a lo anterior, la oralidad, así como la lectura y la escritura, no se abordan como proceso en el que el estudiante debe replantear, deconstruir para volver a crear y así mejorar sus producciones. Aquí mismo, nos encontramos que las docentes trabajan con configuraciones didácticas planteadas por actividades aisladas, hay poca familiarización y cercanía con otras formas de organización de la enseñanza. Y para terminar de recapitular, hallamos que los estudiantes presentan dificultades para enfrentarse a prácticas de oralidad con usos y situaciones reales, lo que da cuenta del formato de simulacro en el que están acostumbrados a trabajar.

Para continuar, nos referimos a la existencia del Plan Nacional de Lectura y Escritura propuesto por el gobierno nacional para todas las instituciones educativas, el cual nos ha hecho preguntarnos por un plan nacional para la oralidad, ¿Dónde está?, ¿Dónde está el seguimiento y la preocupación por los procesos de las prácticas de oralidad? Sumado a lo anterior, encontramos otra

realidad referida al sistema educativo como tal, que hace una demanda constante de los procesos de lectura y escritura por su necesidad de estar evaluando a través de las pruebas censales, lo que desplaza aún más las prácticas de oralidad en la escuela, tal y como lo explicamos en la parte dedicada a la Matriz de referencia del ICFES.

De otro lado, al volver sobre los antecedentes teóricos, podemos identificar como problemática, la fuerte presencia que aún tienen los enfoques gramatical y comunicativo en la enseñanza de la lengua, empero el contexto rural que encontramos en la actualidad requiere de otra mirada que los complemente, para esto se trae a colación el enfoque sociocultural, al cual se le está haciendo gran apuesta para redireccionar y transformar las concepciones y las prácticas del lenguaje.

Sobre los antecedentes investigativos es necesario decir que nos alienta mucho ver que diversos autores, han empezado a preocuparse en los últimos años por la desigualdad que hay de las prácticas de oralidad respecto a las de la lectura y la escritura, y que de cierta manera es muy poca la consciencia que los docentes de Lengua Castellana tienen ante la importancia del conocimiento didáctico sobre la lengua oral, además de las estrategias y las formas evaluativas para esta. En general, todos los antecedentes nos permitieron evidenciar la necesidad de resignificar la oralidad dentro de las prácticas escolares.

Después de revisar este panorama, es que queremos centrar la mirada sobre la necesidad de implementar una propuesta pertinente y que potencie las prácticas de oralidad, y de la misma forma, es como llegamos a plantearnos el cuestionamiento por: ¿qué posibilidades y retos surgen cuando estudiantes de establecimientos cuya modalidad es Escuela Nueva, participan de prácticas de oralidad desde una mirada sociocultural? Para lo cual, nos proponemos atender unos objetivos que nos direccionarán el camino a transitar, y se los presentamos a continuación.

1.4. Objetivos

El actual proyecto de investigación interesado por las prácticas de oralidad en Escuela Nueva parte de un objetivo general y tres objetivos específicos, estos últimos constituyen el paso a paso de nuestro proceder en el aula para llegar así a una amplia comprensión de los sentidos de la escuela.

Objetivo general:

- Comprender las posibilidades y retos que surgen en los estudiantes de establecimientos cuya modalidad es Escuela Nueva, cuando estos participan de prácticas de oralidad desde una mirada sociocultural.

Objetivos específicos:

- Identificar las transformaciones de las concepciones de los estudiantes frente a la oralidad.
- Diseñar e implementar configuraciones didácticas que permitan potenciar la oralidad como práctica sociocultural en los estudiantes de Escuela Nueva.
- Analizar el proceso para llegar a la comprensión de la pertinencia de las prácticas de oralidad en la modalidad de enseñanza Escuela Nueva.

1.5 Justificación

Es necesario comprender la importancia con la que se debe ubicar las prácticas de oralidad dentro de la enseñanza del lenguaje, específicamente en Escuela Nueva, pues es imprescindible innovar y resignificar el lugar de estas prácticas con respecto a las escritas por medio de una mirada distinta, la sociocultural.

Además, este trabajo de grado nos permite hacernos conscientes de las posibilidades, pero también de las dificultades que traen las variables del lenguaje, en este caso la remitida a la oralidad. Conjuntamente, ofrece elementos para pensar un plan particular para las prácticas de oralidad teniendo en cuenta que Escuela Nueva es un escenario distinto y que funciona de forma diferente.

De igual modo, este proyecto ofrece otras posibilidades en la escuela rural, tales como: propiciar un fin real, auténtico y significativo de las prácticas de oralidad para los educandos, brindar una relación directa y consciente con el contexto, permitir la construcción de la ciudadanía



ya que se hace énfasis en la importancia de la voz propia como el reclamo del derecho a la palabra.

Este trabajo es pues una apuesta decidida por las prácticas de oralidad que se abordan en Escuela Nueva para trascender la demanda del sistema educativo a través de pruebas estandarizadas, pues no solo el lenguaje se refiere a la lectura y escritura; la oralidad también cumple con variados discursos que potencian nuestra lengua. Finalmente, no sobra decir que es imperativo comprender las posibilidades y retos que se tejen en la escuela cuando allí es abordada la oralidad como práctica social, hay que reflexionar sobre nuestra práctica para reinventarla, haciendo que nuestra participación en la escuela sea un acto pertinente y transformador; además, no sobra aclarar que la justificación de esta investigación no se agota en este apartado, consideramos que a lo largo del trabajo presentamos varios argumentos que sustentan la necesidad de que en la escuela volvamos a la oralidad de forma equitativa.

2. CAPÍTULO II: REFERENTES CONCEPTUALES

En este espacio se encontrarán con las construcciones conceptuales que alimentan nuestra investigación, en donde desarrollaremos dos instancias: la primera relacionada con un enfoque sociocultural de las prácticas de oralidad y la segunda ligada a la relación oralidad-Escuela Nueva para vislumbrar la importancia que estas prácticas cobran a la hora de formar en lenguaje. Todo realizado desde la perspectiva de varios autores tales como: Walter Ong, Bernard Schneuwly, Daniel Cassany, Virginia Zavala, Victor Vich, Helena Calsamiglia y Amparo Tusón, quienes nos han alentado con sus teorías y vivencias a ofertar un modo distinto de ver y enseñar en las escuelas. Dando forma así a un panorama amplio de la oralidad y su importancia en los procesos escolares.

2.1. Prácticas de oralidad desde una mirada sociocultural

En líneas anteriores, del primer capítulo, se realizó un breve recorrido que permite comprender ese tránsito de la enseñanza del lenguaje por diferentes enfoques: uno gramatical, uno comunicativo y otro sociocultural. Es en este último en el que se inscribe el presente trabajo de grado ya que evidenciamos que este, en ningún momento, suprime o deshecha lo que los anteriores enfoques proponen, por el contrario, lo que hace es ampliarlos, complementarlos.

De manera concreta, el enfoque sociocultural hoy en día quizás “resulta más [...] interesante [...] porque [...] puede incluir lo lingüístico y lo cognitivo desde lo social, [...] y porque en un mundo globalizado e intercultural como el que vivimos, incluir los aspectos sociales permite dar cuenta de la diversidad” (Cassany, 2008, p. 12). Entonces, queda ratificado que esta orientación sociocultural no pretende eliminar los estudios lingüísticos, por otro lado, quiere comprometerse con estos para tratarlos de una forma más cercana a la realidad, a la cotidianidad en la que se mueven nuestras culturas y nuestras prácticas de oralidad. A lo que se suma también la afirmación de que quizás el enfoque sociocultural “es el más global y el que mejor puede dar cuenta de los cambios recientes que se están sucediendo en las prácticas letradas, en estos tiempos acelerados y complejos que vivimos”. (Cassany, 2008, p. 40).

En este marco sociocultural, es indispensable que cuando nos refiramos a la lectura, escritura u oralidad, lo hagamos como prácticas. Las prácticas son aquello que las personas hacen con esas tres manifestaciones de la lengua, o son aquellos diferentes usos en los diversos escenarios

de su cotidianidad; es decir, para qué las usan en su casa, en su trabajo, en la academia, en sociedad. Además, Zavala agrega que las prácticas “involucran valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales que son procesos internos del individuo” (2008, p. 73), lo que da cuenta de que en el proceso de enseñanza no puede desligarse u omitirse que el estudiante ya viene con una serie de aprendizajes y construcciones que cobran sentido dentro de sus propias realidades.

Esta claridad del concepto se debe a que gracias a los anteriores enfoques de enseñanza hemos venido acostumbrados a concebirlas como el simple acceso a la lengua en términos de codificación y decodificación. Sin embargo, en la actualidad se ha llegado a repensar el asunto, hoy requerimos hablar de esos propósitos, sentidos, concepciones y usos, es decir las prácticas, que los educandos imprimen a la lengua una vez la manejan.

Al quedar claro el asunto, damos paso a una construcción específica de las prácticas de oralidad. En primera instancia, cabe aclarar que no hablamos de “prácticas orales” porque se desvirtúa el sentido de esta investigación, estas podrían ser cualquier acción o actividad relacionada con la zona oral, digamos la higiene oral, un beso, fumar, hablar, en fin. Pero cuando hablamos de prácticas de oralidad nos referimos es a los diferentes usos o modos de hacer de las personas con su lenguaje oral.

En consonancia, podemos apreciar que el filósofo Walter Ong nos dirige la atención sobre las prácticas de oralidad por su sentido profundo no solamente de comunicación sino como pensamiento, y su relación con el sonido como portador de poder y acción, es decir, cuando por ejemplo le asignamos un nombre a algo, a un animal u otra persona, de entrada ya se tiene un poder sobre él, el de asignarle un sentido pleno por medio de una palabra, palabra que al ser pronunciada lo remite a una identificación, le dice quién es él y lo dota inmediatamente de significado.

En esencia, Ong (2006) afirma que la cultura oral ha vivido entre nosotros desde la prehistoria mediante sonidos, y que las demás culturas presentadas posteriormente hicieron uso de la oralidad; también aclara que no todas las culturas necesitaban de la escritura cuando esta apareció, por lo que se debe hablar de una oralidad primaria (aquellas culturas que son plenamente orales) y una oralidad secundaria (culturas orales que también poseen la escritura). Rescata que una persona que hace únicamente uso de lo oral igualmente aprende, logra conocer por medio de la experiencia. Desde estos postulados, Ong parte para decirnos que la importancia de la oralidad

hoy, en plena tecnología escrita, recae sobre su inseparable relación con la escritura, que son interdependientes en cuanto a procesos de pensamiento.

En esta vía de sentido, encontramos que Martos y Vivas (2010) hablan de una cultura escrita pero también de una cultura oral, que nos invita a comprender que las prácticas y los diversos modos de usar el lenguaje oral están sujetos a unos hábitos y acciones que obedecen a la cultura que alberga a los estudiantes, lo que nos debe llevar a entender también que las formas de enseñar el lenguaje en el aula no puede estar distante de esas realidades que están afuera en la vida de cada educando.

Asimismo, desde Cassany (2006), podemos comprender que hay diferentes prácticas letradas: unas prácticas vernáculas o domésticas, las cuales tienen origen y se realizan en la vida cotidiana por iniciativa de las necesidades e inquietudes que tienen las personas; es así como una conversación entre amigos o en casa con la familia, puede remitirnos a un ejemplo más claro de una práctica de oralidad. Por otro lado, hay unas prácticas dominantes de carácter más formal y elaborado como una exposición, una conferencia, un debate, entre otros, que imperan en instituciones sociales dominantes. Esta separación representa un llamado a nosotros los maestros para que reaccionemos ante el hecho de que en la contemporaneidad la lectura, la escritura y la oralidad no son asuntos exclusivos de la escuela, ni esta puede seguir prefiriendo unas prácticas u otras.

Como puede observarse, las prácticas de oralidad, en la escuela, pueden posicionarse con la misma relevancia que la lectura y la escritura, todo debido a que es una triada inseparable, es solo que le han negado oportunidades. Asumido esto, podemos enunciar otra característica o argumento para favorecerla en las aulas, tiene que ver con esa idea de poder que incluso Ong ya nos había anticipado.

Para hilar tal acontecimiento, es importante acudir a Vich y Zavala (2004) quienes expresan: “Queda claro que lo oral y lo escrito están entretejidos en las ideologías sociales y que en sus usos entran en juego las relaciones de poder y las inequidades de la vida social” (p. 44), para ilustrar que tanto las prácticas de escritura como las de oralidad han representado un juego de poder no solo en los estudios lingüísticos sino también en las dinámicas sociales y culturales, y como muestra de ello vale recordar la historia de muchos países latinoamericanos donde los analfabetos no pudieron

votar sino hasta un período muy reciente, debido a la errada ideología de que sin dominio de lo letrado el hombre no podía tener capacidad de opinión política, en esencia, perdía su condición de ciudadano.

Para lo anterior, cabe desahogar la vergüenza que hoy nos causa tantas equivocaciones históricas de nuestros antepasados, pero por fortuna, desde ahora podemos escribir una historia diferente para nuestros chicos, los futuros ciudadanos. Abordar la oralidad desde una mirada sociocultural en la escuela es darles la voz a los educandos, es otorgarles la palabra con la plena conciencia de para qué les sirve y lo que pueden hacer con ella. En síntesis, dar la palabra es darles el poder más indispensable: el de la ciudadanía, que aplica para defender sus propias concepciones del mundo y las de aquellos que por algún motivo son privados de su voz. Desde este trabajo comprendemos que abarcar la oralidad en la escuela es un deber ético del maestro y un derecho legítimo del educando.

Es esencial comprender que las prácticas de oralidad al igual que las prácticas de lectura y escritura, poseen sentidos tan relevantes como el del ejercicio de la ciudadanía, al mostrarles desde el uso a nuestros estudiantes como pueden participar en la vida social, defendiendo sus concepciones del mundo, sus ideales, ratificando que su palabra también cuenta. Consideramos que procesos como estos conllevan también al desarrollo de la subjetividad y una construcción crítica y sensible de su propio yo.

Retomando la primera perspectiva planteada, es a partir de esta mirada sociocultural del lenguaje que pretendemos devolverle la relevancia a la oralidad no solo dentro del marco de la enseñanza de la lengua castellana, sino dentro de las diversas dinámicas de la escuela al asumirla como esa otra manifestación del lenguaje, el lenguaje oral, que nos posibilita la atención de múltiples situaciones discursivas.

Es desafortunado que la escuela y la sociedad no hayan tenido muy presentes estas prácticas, de hecho, podemos comparar a la oralidad con la historia de la Cenicienta, que teniendo otras parientas –la lectura y la escritura- es ella la menospreciada, la que duerme sobre las cenizas. En muchos casos en el aula está al margen o cumple un lugar secundario, puesto que se tiende a privilegiar en mayor medida los otros procesos.

Nos atrevemos a decir que lo valioso de nuestro trabajo es que no solo nosotras evidenciamos tal situación de la Cenicienta, Schneuwly (1992) ratifica que el lenguaje oral “es la parienta pobre de la didáctica de la lengua materna”. Lo que nos permite argumentar el hecho de que en el espacio escolar se tiene muy olvidado este asunto, porque, aunque se considere una parte integral de la formación de los estudiantes no se le da la suficiente importancia y mucho menos se ha tomado como objeto de enseñanza.

Siguiendo con la historia de hadas, las prácticas de oralidad al ser abordadas en el aula como se plantea desde los mismos *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* (2006) y los DBA (2016), están aún siendo muy limitadas, se quedan solo ante una respuesta normativa y comunicativa de la lengua, es decir, solo interesa que el estudiante hable correctamente en cuanto a aspectos fonológicos, sintácticos, entre otros, y que simule ciertas prácticas comunicativas que como hablante debería asumir en determinada situación.

Ante tal realidad, como maestras en formación nos preocupamos por ir más allá, evidenciamos la necesidad de propiciar condiciones para que el educando dote de sentido y de significado esa forma de expresión oral, y además, que pueda romper esa barrera de que la oralidad se da en unos espacios muy selectivos de la clase, o sea, que solo se puede hablar cuando el profesor lo pide, que conversar en clase es malo, o que la oralidad se agote en dar a conocer los pasos que se deben tener en cuenta para hacer bien una exposición, etcétera. Por tanto, invitamos a los interesados en las prácticas de oralidad desde una mirada sociocultural y a los lectores en general a reflexionar frente a estos rostros que toma en la escuela.

Ahora bien, es indispensable seguirmos acercando a varios estudiosos del lenguaje quienes nos han venido invitando a repensar otra manera de concebir y abordar la enseñanza del lenguaje en la escuela. Así podremos motivarnos aún más para hacerle una apuesta a la enseñanza yendo más allá de las paredes del aula, que el sentido de que lo que hagamos dentro de estas, también debe ser importante por fuera. En este orden de ideas, abordar las prácticas de oralidad desde una mirada social y cultural, implica en nuestro quehacer lograr que los saberes de la escuela se relacionen con la vida y con esos saberes propios de la comunidad, esos saberes vernáculos a los que Cassany y Zavala (como otros autores) se refieren; esto con el fin de conservar la identidad de los estudiantes, preservando y valorando lo que como comunidad y cultura son.

Al respecto, es fundamental también que reiteremos la importancia de hacer transversal las prácticas de oralidad con las demás áreas del conocimiento. Desde este enfoque abrimos la invitación a no seguir asociando la enseñanza de dicha práctica al área de lenguaje exclusivamente, ya que la oralidad está en cada asignatura, hace parte de nuestra vida diaria. Del mismo modo, queremos que al hablar de prácticas de oralidad en el ámbito escolar se conciba que no se trata de un ejercicio adiestrativo, al contrario: pretendemos que los estudiantes sean usuarios, que hagan uso significativo, cooperativo y de intercambio de la lengua, que se sientan autores, pensadores y oradores en el pleno sentido.

Haciendo un balance de lo planteado, palabras como: práctica, cotidianidad, contexto, experiencia, diferentes propósitos, descentralizar la escuela, comunidad de práctica, transversalidad, son solo algunas formas de remitirnos a las características del enfoque sociocultural. Y finalmente, esta primera categoría, es el marco que sustenta lo que se ha pretendido implementar en los centros de práctica. Partimos pues, de la necesidad de brindarles a los estudiantes unas propuestas didácticas que permitan poner la oralidad en un primer plano con el fin de que los estudiantes comprendan que pueden hacer muchas cosas con las palabras.

2.2. Escuela Nueva y oralidad

Escuela Nueva como la conocemos hoy en día, es un modelo pedagógico que funciona como sistema integral de Educación Básica dentro de la educación formal no solo en Colombia sino en varios países latinoamericanos, para escuelas de bajos recursos del sector rural y, en el urbano, aquellas que atienden población en condiciones desfavorables.

El modelo, según MEN (2006), tiene sus orígenes a principios del siglo XX y se inspiró en el movimiento pedagógico y cultural más importante de ese momento, que emergió y tomó fuerza en oposición a la escuela prusiana y tradicionalista del momento. También, se debe a que en plena restauración de la postguerra se vieron en la necesidad de pensar en una nueva forma de educar; cuyo hecho fundante se da más en Europa y Estados Unidos. Fue gracias a la fuerza que tomó la Escuela de Frankfurt y a varios clásicos de la pedagogía como: Rousseau, Pestalozzi, Claparede, Decroly, Piaget, Dewey, Montessori, Ferriere, Vigotsky, por mencionar los más representativos, quienes fueron dando cuenta de que era posible una nueva forma de educar. Uno de sus atributos más valiosos fue el cambio que propiciaron en el concepto de la infancia, donde el niño empezaría

a ser visto como un sujeto importante dentro de la sociedad y el centro de la educación.

Esta nueva revolución educativa, de acuerdo con el MEN (2006), llegó a Colombia en 1961 bajo el proyecto de Escuela Unitaria propuesto por la Unesco, pero desafortunadamente fue una propuesta que privilegió más la élite. Sin embargo, este hecho propició la consolidación del modelo Escuela Nueva Activa a mediados de los años setenta por Vicky Colbert, Beryl Levinger y Óscar Mogollón quienes lo reformularon y pensaron para los menos favorecidos para así ofrecer la primaria completa y poder mejorar la cobertura. El modelo tomó como foco inicial las escuelas rurales, pero con el tiempo se fue extendiendo y siendo más aceptado por otros contextos convirtiéndose en un elemento valioso del patrimonio pedagógico de Colombia.

En esencia, se propone una nueva metodología participativa de trabajo entre estudiantes, docentes y comunidad, donde sus principales bases atañen a un aprendizaje centrado en el estudiante, una educación personalizada ya que no todos los educandos aprenden al mismo ritmo, no se transmite información, sino que los estudiantes aprenden dialogando, construyendo el conocimiento. Se trata es de un aprendizaje colaborativo, donde hay un nuevo rol del docente que no está todo el tiempo dando la información, sino que se vuelve un facilitador y acompañante en esos pequeños grupos de trabajo, se le apuesta a formar estudiantes activos que tomen decisiones y se empoderen del papel de la ciudadanía.

Cabe considerar, por otra parte, que en la actualidad el modelo funciona como un sistema educativo en pleno para las escuelas multigrado-rurales de todo el país, eso gracias a que obedece a una serie de principios pedagógicos: la experiencia natural, la individualización, el antiautoritarismo y el gobierno, la actividad grupal, el afecto, el buen maestro, por mencionar algunos (MEN, 2010). Que representan toda esa pretensión de tejer mejor y diferente la relación educando-maestro-comunidad, además de reflejar el inmenso cambio conceptual y pedagógico al que le apuesta.

De igual manera, funciona bajo unas estrategias importantes que garantizan el normal desarrollo del modelo y la metodología de Escuela Nueva. Según el MEN (2010) y (Villar (2010), estas son algunas: *aprender a aprender* que se trata de hacer consciente al estudiante del proceso de aprendizaje que está llevando a cabo y sea él quien construya su propio conocimiento en compañía del docente, no que este lo haga por mera transmisión. También encontramos el *trabajo*

autónomo como estrategia, que tiene como propósito que “los estudiantes se reconozcan como seres únicos e irrepetibles, con las competencias para fijarse sus propias metas, entender las estrategias para aprender, responder por los compromisos adquiridos y, lo más importante, ir construyendo un sentido para la vida” (MEN, 2010, p. 26).

El trabajo colaborativo, referido a las tareas que realizan en pequeños grupos para favorecer la socialización y el trabajo en equipo, el diálogo, la responsabilidad y la participación. *El gobierno estudiantil* el cual consiste en desarrollar en los niños valores democráticos, de convivencia, de solidaridad y cooperación, así como actitudes cívicas de participación y respeto. *Los comités* que son una parte del gobierno estudiantil, donde se crean varios subgrupos de estudiantes que se encargarán de promover y desarrollar proyectos específicos en diferentes áreas como la salud, la huerta escolar, la biblioteca, los deportes, el aseo, lo cultural, en fin: los comités que ellos consideren que la escuela necesita para garantizar un ambiente armónico. Del mismo modo está *la evaluación*, entendida en este modelo como una actividad formativa, toda vez que tiene un sentido orientador para los distintos actores que participan en ella; se presenta en formas diferentes como la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, para que este proceso no quede solo a juicio del docente.

El trabajo con *guías de aprendizaje*, que son materiales auto-instruccionales para los niños de los grados segundo a quinto en las cuatro áreas básicas: lenguaje, matemáticas, sociales y ciencias naturales. Están diseñadas de manera que se combine el trabajo individual de cada uno de los estudiantes y el trabajo de grupo, y se incluyen actividades que involucran la participación de la familia y saberes propios de la comunidad. *La promoción flexible* que implica que cada estudiante se promueve al grado siguiente cuando logre saber y saber hacer con lo que sabe, de acuerdo con lo previsto para el grado y la edad en que se encuentra, independientemente de si se logra o no en un año escolar. *La relación con la comunidad y la familia* que es una estrategia que busca que estos entes se vinculen al proceso de aprendizaje de los estudiantes, que los padres conozcan el significado de las actividades realizadas en la escuela así como su participación en el conjunto de la vida escolar y *la biblioteca escolar* que es un espacio dentro del aula y debe estar dotada de material de referencia y de complementación para el trabajo académico; es brindada por el Estado al igual que lo hace con las guías.

Cabe aclarar, que es importante recorrer esos principios y estrategias para abandonar ese imaginario que muchos se han creado de que Escuela Nueva es sinónimo directo de solo guías, de pasar todo el día trabajando en libros de texto, y no es así. Nos encontramos ante una metodología que se sustenta y trabaja bajo unos fundamentos que construyen todo un contexto de enseñanza entre el estudiante, el maestro y la comunidad. Sino que como es sabido, siempre cuesta desmontar tradiciones y eso implica un largo proceso.

Ahora bien, después de echar un vistazo a lo que es Escuela Nueva y qué le interesa, es momento de ponerla en evidencia recontando cómo opera en la práctica el modelo en las escuelas. Siendo así, podemos observar en las escuelas en las que participamos durante nuestras prácticas pedagógicas, que en la cotidianidad se hallan todos los niños dentro de un solo salón de clases, quienes tienen diferentes edades y son de diversos grados de escolaridad desde preescolar hasta quinto, y están a cargo de un solo docente quien debe formarlos en todas las áreas del conocimiento.

Efectivamente, el aula está organizada para que los niños trabajen en pequeños grupos, estos por lo general se reúnen de acuerdo con el grado escolar, es decir, en una mesa de trabajo se ponen solo los niños de primero, o en otra mesa pueden reunirse los de tercero y cuarto para realizar algunas actividades de manera colaborativa. También, los estudiantes durante gran parte del día trabajan en las guías de aprendizaje de las áreas que cuentan con ella, donde vemos que se ha caído mucho en la rutina de transcribir lo que hay en las guías hacia los cuadernos como para dejar constancia del paso por algunos temas y contenidos o para mantenerlos ocupados.

Respecto a la materialización de aquellas estrategias mencionadas, descubrimos que muchos de estos no se ven reflejados en la cotidianidad de la escuela, como es el caso del gobierno estudiantil, los comités, las diferentes formas de evaluación, y el aprender a aprender. Como ya lo describimos, observamos muchas prácticas mecánicas que giran en torno al trabajo con las guías.

Las actividades de las guías proponen hacer socialización constante de lo que allí se hace, pero notamos que algunos docentes “se saltan” este paso, quedando mucho más ausente esa oportunidad para la oralidad y con ella para esos principios de individualización, afectando la estrategia de trabajo colaborativo, donde la razón de ser es el diálogo y la participación activa.

Por otro lado, sí se hace evidente el funcionamiento de la promoción flexible, de hecho, se

respetar mucho el calendario de cosecha. Se les delegan unas tareas a los estudiantes para que las realicen en la casa y así al regresar retoman su proceso. En este punto, se encuentra también presente la estrategia de la biblioteca escolar, con una buena dotación de material investigativo y literario que no ha sido brindado solo por el gobierno si no por otras instituciones municipales y privadas que se vinculan a las escuelas con programas de mejoramiento educativo, solo falta que los docentes aprovechen más este recurso.

La estrategia que propone vincular a la comunidad y la familia no ha sido muy efectiva ya que nos encontramos ante unas familias que poco acompañan el proceso de sus hijos, por motivos laborales, de analfabetismo o motivacionales, lo que ha impedido mucho la concreción de esta estrategia que consideramos fundamental para hablar de una mirada sociocultural de la enseñanza del lenguaje.

Hasta acá hemos esbozado rápidamente de los principios de Escuela Nueva en general, a continuación, vamos a dar cuenta como como dentro de este trabajo, relacionamos las prácticas de oralidad con el modelo de Escuela Nueva. Para esto, debemos empezar por decir que en estas escuelas –al igual que todas en diferentes contextos- sí es posible privilegiar la oralidad para el desarrollo del lenguaje, ha quedado claro ya en los referentes anteriores que estas prácticas trabajan en conjunto con las de lectura y escritura, que son una triada inseparable para garantizar un proceso más pertinente y enriquecedor.

En Escuela Nueva uno de los fundamentos pedagógicos relevantes es que el educando es el centro de la educación, y por tanto, es vital reconocerlo como protagonista de su proceso formativo. Lo cual nos permite volver la mirada sobre esas prácticas de oralidad que le devolverán en cierta medida la voz a los educandos, les dará más participación, de tal suerte que no siga siendo la voz del docente la única privilegiada. Un ejemplo de estas prácticas que podemos abordar en la escuela son los relatos que cuentan los niños acerca de las vivencias en su comunidad, aquí se verán reflejadas todas esas opiniones y argumentos personales, lo que se cuenta da pie para comparar y dar diferentes puntos de vista de lo que se está hablando, es una forma de aprender significativamente del otro, un aprendizaje emotivo o de impacto, porque es en esencial un acto de expresión profundo que trata de persuadir al otro y es quien habla quien se exhibe, se expone.

A su vez, podemos implementar diferentes prácticas de oralidad concibiéndolas con

diversos tipos de discurso o manifestaciones, es decir, las podemos inscribir por ejemplo dentro de un discurso oral narrativo, donde cobrarían valor todos esos saberes literarios orales que en la comunidad y la familia se construyen y se conservan de generación en generación como historias, cantos, trovas, adivinanzas, coplas, entre otros. Igualmente se podría potenciar un discurso crítico de orden argumentativo u expositivo que entraría a apoyar esa estrategia de gobierno estudiantil para formar en ciudadanía; y en general otros discursos que se consideren propicios para darles a los estudiantes la voz y un rol activo en la escuela.

Para ir cerrando, es importante pensar en la invitación que nos hace Vicky Colbert de que Colombia necesita que los maestros confiemos más y hagamos bien las cosas con los modelos pedagógicos que ya tenemos aquí. Así que nosotras como maestras en formación también queremos confiar en lo que ya tenemos en nuestro contexto y comprometernos en hacerlo cada vez más pertinente en pro de esa formación integral de aquellos estudiantes del campo. Queremos pues fortalecer verdaderas prácticas de oralidad, dando lugar a diferentes formas de usar el lenguaje, hablando en clase con variados propósitos reales como: para contar algo, para informarnos, para aprender, para conversar, para ejercer la ciudadanía, para hacer amigos, para compartir un pensamiento, una impresión, una sensación; en fin; múltiples propósitos que tienen un uso relevante y sustancial en la vida de cada sujeto.

Finalmente, estamos convencidos que potenciar las prácticas de oralidad en Escuela Nueva desde una mirada sociocultural, es posibilitar las condiciones para que el estudiante aprenda, eso sí, auténticamente, que no sea un aprendizaje para el examen, para la calificación, para aprobar el área, sino para la vida en sociedad.

3. CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

En el actual capítulo proponemos partir de la claridad de que nuestra investigación no pretende de ningún modo demostrar una teoría o dar una fórmula que prometa solucionar las dificultades de la escuela. Por el contrario, nuestro principal propósito es comprender lo que acontece respecto a esas posibilidades y retos que surgen cuando estudiantes de establecimientos cuya modalidad es Escuela Nueva, participan de prácticas de oralidad desde una mirada sociocultural. Aquí se da cuenta, a su vez, del por qué el presente trabajo se enfoca desde un paradigma de investigación cualitativa y cómo sigue una ruta posible que pasa por la modalidad de estudio de caso, por estrategias de investigación como los diarios de campo, las entrevistas semiestructuradas y el análisis documental; al mismo tiempo que se esboza el procedimiento de análisis de la información. Iniciamos pues, dando las razones por las cuales optamos por una mirada cualitativa de la investigación.

3.1. Paradigma de investigación cualitativa

La presente investigación es de corte cualitativo porque nos interesa comprender las diferentes situaciones, posibilidades, dificultades, en fin, las realidades que caracterizan el contexto donde se lleva a cabo el estudio. Como ya se anticipó, a diferencia de la investigación cuantitativa, la mirada cualitativa busca comprender a profundidad y en su complejidad una realidad concreta, que en este caso es la realidad de la escuela y la del aula de clase, buscamos acercarnos al escenario donde tiene lugar nuestro objeto de estudio referido a aquellas movilizaciones que ocurren en los educandos de Escuela Nueva al participar de prácticas de oralidad desde una mirada distinta de la enseñanza del lenguaje; queda claro así, que este proceso investigativo se hace para llegar a dicha comprensión e interpretación desde una perspectiva cualitativa.

De la investigación cualitativa, retomamos varios aspectos que son necesarios considerar para sustentar porqué nuestra investigación es de este orden. En un primer lugar, podemos decir que el paradigma cualitativo representa una variedad de posibilidades y caminos que se acoplan a la necesidad investigativa, no se traza una única ruta para transitar, es abierta y se ajusta de acuerdo con el propósito que se plantea en un principio. De hecho, este tipo de investigación según Vasilachis (2006), da relevancia a la perspectiva subjetiva de sus participantes y analiza el conocimiento y las prácticas de los actores sociales que intervienen. A su vez, a la reflexividad del

investigador ya que privilegia la comunicación que este teje con el contexto como una fuente de significaciones que convierte en datos fundamentales dentro de la investigación.

Así pues, nuestro trabajo adopta una mirada cualitativa de la investigación, dado que nos interesa comprender aquellas posibilidades y tensiones que surgen en la escuela cuando allí se abordan otras formas no usuales para fortalecer las prácticas de oralidad. Por tanto, se busca privilegiar la voz de los participantes dando lugar a sus vivencias, experiencias e impresiones.

En este orden, cabe destacar también de este paradigma que aquí el conocimiento no está dado, se construye sobre la marcha a partir de la realidad que acoge a los sujetos, por tanto, está dentro de ellos, no asume a la realidad como algo ajeno o externo a estos, al contrario, es algo inherente a los actores involucrados. El conocimiento es una construcción de los sujetos que participamos tales como: los estudiantes, las docentes cooperadoras, padres de familia, comunidad y nosotras como maestras investigadoras.

De igual forma, esta investigación exige que exista un encuentro y una interacción directa entre el investigado y el investigador, que respectivamente somos los educandos y las maestras en formación, quienes tejemos diálogo permanente. Se requiere tener contacto con el contexto para poder comprender lo que allí ocurre. Tal interacción propicia a su vez la emergencia de la subjetividad, efecto importante para que los participantes asuman una postura comprensiva respecto a lo vivido durante la investigación. Dichas cualidades, que, en últimas, nos posibilitan llegar a unas comprensiones que son producto del diálogo, el papel predilecto de la contextualización y las experiencias vividas en conjunto.

Sumado a esto, podemos resaltar que nuestra investigación es cualitativa porque obedece a un principio de flexibilidad, ya que entiende que está trabajando con sujetos que en su plena humanidad pueden tener diversas reacciones y cambios, muchas cosas pueden suceder que se pueden tomar como parte de la investigación para llegar a la comprensión propuesta. Se trata de un diseño metodológico flexible que asume que sobre la marcha pueden emerger diferentes categorías tanto en el momento de la recolección de la información como en el de análisis.

En otro orden, queremos indicar que al hablar desde una mirada cualitativa de la investigación estamos tratando con sujetos que merecen todo el tacto y respeto del caso, por lo

tanto, debemos precisar que para hacer el análisis y poder obtener la información realizamos con previa diligencia un consentimiento informado para dar un tratamiento ético a la información y a los participantes de este proyecto investigativo.

Ahora bien, dentro de la investigación cualitativa, hay variados métodos o modalidades. Dado entonces que nuestro principal propósito es entender una realidad a profundidad, hemos optado por hacer uso del estudio de caso como nuestra modalidad de investigación dentro del campo cualitativo.

3.2. Modalidad de investigación: Estudio de Caso

Hasta el presente, hemos expresado la necesidad de abordar una mirada cualitativa de la investigación para poder comprender una realidad concreta, y para llegar a dicho propósito consideramos necesario implementar el estudio de caso, ya que nos permite comprender de forma particular y a profundidad lo que ocurre con nuestro objeto de estudio: las prácticas de oralidad, al abordarlas en dos escuelas donde tuvo lugar este trabajo, que a propósito les recordamos que son los Centros Educativos Rurales: Jesús Aníbal Gómez sede Teodosio Correa (Tarso) y Gabriel Álvarez (Andes).

Estos centros educativos, aunque están separados por la distancia, igual pertenecen a una misma subregión antioqueña y comparten además algunas tradiciones y actividades, como lo es la caficultura, por ejemplo. Allí se hallan dos grupos, cada uno en su respectivo municipio, que manejan ciertas similitudes en la cantidad de estudiantes, tienen chicos desde preescolar a quinto grado, es una sola docente la que los atiende en todas las áreas y ambas pertenecen a la modalidad Escuela Nueva. Por tanto, aunque son dos centros educativos rurales, las tomamos como un caso, por ende, no hablamos de un Estudio de Caso Múltiple, sino solo de un Estudio de Caso, porque las dinámicas que allí se tejen son muy similares.

Bajo tales situaciones, acudimos al estudio de caso, tomando las escuelas como el caso, específicamente todo lo relacionado con las concepciones, las prácticas de enseñanza y la cotidianidad del aula, respecto al lugar que tienen las prácticas de oralidad en ambas escuelas (hecho que nos conecta directamente con la realidad del aula), realidad que posiblemente puede ocurrir en muchos otros escenarios de Escuela Nueva; aunque claro está, no buscamos hacer ningún

tipo de generalizaciones ya que cada contexto obedece a unas dinámicas distintas. Queremos es comprender lo que ocurre cuando los educandos de estas escuelas se enfrentan a una forma inusual de abordar la oralidad, desde una mirada sociocultural.

Para dejar más claro porqué acudimos a esta modalidad investigativa, podemos decir que el estudio de caso, desde lo que propone Stake (2005), busca la comprensión a profundidad de la realidad del objeto de estudio. "El estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes de un caso en específico" (Stake, 2005, p.11). Esta modalidad nos permite indagar sobre un tema en específico y partir siempre desde lo cotidiano, desde lo que el caso vive a diario.

Por tanto, este método de investigación nos permite desde las prácticas que estamos realizando en la Escuela Nueva, comprender de manera profunda las posibilidades y tensiones que se tejen en dicho contexto, cuando los estudiantes vivencian otras formas no usuales para ellos, de fortalecer la oralidad en este caso desde una perspectiva sociocultural.

3.3. Momentos de la investigación

En esta propuesta se emplean diferentes estrategias de recolección de información en diversos momentos de la investigación las cuales se evidencian a continuación.

3.3.1. Identificación de la situación inicial

En este primer momento recurrimos a estrategias como: entrevistas semiestructuradas, análisis documental y diarios de campo, con el propósito de hacer la contextualización en las escuelas CER Jesús Aníbal Gómez sede Teodosio Correa de Tarso y CER Gabriel Álvarez del municipio de Andes, y a partir de allí plantear el problema del presente trabajo. A continuación, se definen las estrategias de recolección implementadas y la manera cómo se hizo.

Iniciemos por la entrevista semiestructurada. La entrevista tal como lo señala Guber (2001) "consiste en una serie de intercambios discursivos entre alguien que interroga y alguien que responda" (p. 1). Al ser una manera de premeditar el diálogo, el entrevistador puede direccionar el intercambio discursivo y así, más que una entrevista, es poder interactuar con el entrevistado y entrelazar una conversación con este.

Esta estrategia se puede pensar de manera estructurada o semiestructurada, la diferencia radica en que la primera es cerrada, es decir, no permite reformular lo que nos estamos preguntando por determinado tema, mientras que la segunda es variable, flexible, es un punto de partida para ahondar a profundidad en el tema por el que nos estamos preguntando, ya que puede ser modificada durante la implementación y teniendo en cuenta las respuestas.

Al inicio de este proceso de investigación se hizo una entrevista semi-estructurada a los estudiantes de las escuelas Teodosio Correa ubicada en Tarso y la escuela Gabriel Álvarez ubicada en la vereda Cascajero con estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto de dichas escuelas, buscando develar lo que ellos concebían por oralidad y su importancia dentro y fuera de la escuela. Es por eso que se les hizo preguntas tales como: ¿Qué es oralidad?, ¿la escuela te ayuda a fortalecer tu capacidad de expresarte en público? ¿En la escuela hay espacios para debatir a partir de una temática de interés? ¿Has tenido la posibilidad de construir tus propias opiniones sobre algún tema? ¿Para qué sirve tener la capacidad de expresar tus pensamientos y sentimientos ante los demás? En fin...

El análisis de estas entrevistas semi-estructuradas nos permitieron concluir, tal como se muestra en el capítulo I, que las prácticas de oralidad están ausentes dentro de las escuelas, pues no conocían la importancia que tienen éstas dentro de las actividades escolares y de la vida misma.

Avanzando hacia una segunda estrategia, encontramos el análisis documental. En este caso, los documentos analizados fueron los libros de texto guía de lenguaje que se utilizan en la metodología Escuela Nueva con el propósito de identificar el lugar que ocupa en dichos textos la oralidad. Este análisis nos permitió identificar que en Escuela Nueva y en sus guías si está planteado el tema de la oralidad para trabajarla, pero es de tener en cuenta que, tal trabajo con las guías o libros de texto resulta ser complejo para el docente pues en la escuela solo hay un profesor (a) para seis grados y acompañarlos simultáneamente a todos no es un asunto fácil, por ello es que los estudiantes pocas veces tienen la oportunidad de participar de prácticas tan vitales en su crecimiento personal y académico.

También, en esta etapa de contextualización, tenemos el diario de campo que parafraseando lo que dice Galeano (2001), el diario de campo es el registro acumulativo de todo lo que acontece durante el desarrollo de la investigación. Su carácter continuo permite al investigador reconstruir

los procesos metodológicos, confrontar sus propias visiones con las de los actores de la investigación, llevar un registro de las limitaciones y dificultades en el desarrollo de esta, captar la cotidianidad de escenarios y participantes y es un instrumento que permite al investigador plasmar sus vivencias, inquietudes, temores, alegrías y desesperanzas.

El diario de campo es uno de los elementos de mayor importancia en nuestra investigación. En este primer momento por ejemplo nos permitió llevar un registro de las actividades que en el salón de clase se realizaban, descubriendo así que la oralidad estaba ausente, pasaba a un segundo plano, que no se tomaba como un objeto de estudio que requiere enseñarse, ya que la mayor parte del tiempo se privilegiaban actividades relacionadas con la lectura y la escritura.

3.3.2. Planteamiento e implementación de otras posibilidades

La anterior contextualización, nos permitió comprender que en las escuelas donde se realizaban las prácticas Profesionales I y II, era necesario fortalecer la oralidad de otra forma a la usual, fue así como decidimos apostarle a abordar la oralidad como práctica sociocultural. En esencia, la materialización de esta mirada implica otras formas de configurar la enseñanza lo que nos conllevó a diseñar dos secuencias didácticas, pero antes de describir en qué consistió cada una de ellas, es importante definir lo que en este trabajo entendemos por esta forma de configurar la enseñanza.

Entendemos por secuencia didáctica, lo que plantea Pérez y Rincón (2009), cuando afirman que es:

Una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje (...) son unidades de trabajo que se ocupan de procesos y saberes muy puntuales (...) una secuencia didáctica concreta unos saberes específicos de enseñanza y de aprendizaje, planeados por el docente y vincula unos saberes- hacer particulares, en el marco de una situación discursiva que le otorga sentido. (p. 19)

A partir de lo que plantean entonces Pérez y Rincón la secuencia didáctica son una serie de actividades secuenciales las cuales se hacen con el fin de obtener un producto final tangible que responda a una situación comunicativa concreta: una revista, un periódico, un plegable, una conferencia, un libro... en nuestro caso obras de teatro y la elaboración de discursos para ser

presentados ante diferentes miembros de la comunidad municipal.

Se busca trabajar por secuencia y no por actividades aisladas como usualmente se ha hecho en estas escuelas, para facilitar la forma de trabajar y de hilar temas entre sí para que los alumnos comprendan con mayor facilidad los aprendizajes que se quieren alcanzar en ellos.

Es por lo anterior que durante las prácticas profesionales I y II, se desarrollaron dos secuencias didácticas llamadas: “Otro dentro de mí: Teatro de aula” y “La voz del ciudadano” las cuales se llevaron a cabo con los estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto del C.E.R Gabriel Álvarez del municipio de Andes y sede Teodosio Correa del municipio de Tarso.



CER Gabriel Álvarez (Andes)



*CER Jesús Aníbal Gómez, sede Teodosio
Correa (Tarso)*

Es importante recapitular la experiencia del aula donde concretamente tuvieron lugar todos los sueños, los esfuerzos, las configuraciones didácticas, los aprendizajes; escenario que en últimas es donde ha sido posible repensar y replantear las prácticas de enseñanza en pro de favorecer los procesos educativos de los estudiantes y los nuestros como maestras en formación. Es necesario hablar de lo que vivimos en las dos escuelas rurales, que ya hemos nombrado en repetidas ocasiones, para que más adelante podamos dar lugar a aquellas comprensiones que nos hemos alcanzado en esta experiencia investigativa. Ahora, sin más preámbulo, les contaremos lo vivido en cada una de las secuencias didácticas que desarrollamos.

“Otro dentro de mí: teatro de aula”, es la primera secuencia didáctica que se llevó a cabo durante el primer semestre del año 2017, se trabajó en dos centros educativos rurales en los

municipios de Andes y de Tarso, tuvo como objetivo principal responder a una situación comunicativa real, como lo fue presentar una obra teatral a la comunidad escolar, fomentando el lenguaje oral. Se tuvieron en cuenta preguntas orientadoras como: ¿cuáles son las diferencias entre el cuento y el guion de teatro?, ¿Por qué es importante reconocer al teatro como una extensión del lenguaje oral o como una práctica de oralidad?

Consecutivamente, esta secuencia didáctica se realizó en siete sesiones de clase en las cuales se trabajaron determinadas actividades todas enfocadas al objetivo principal antes mencionado, dichas actividades contaban siempre con una lectura de ambientación la cual se hacía con el propósito de animar a los estudiantes a estar atentos y concentrados en lo propuesto para cada clase. Es importante decir respecto al proceso que, en primer lugar, la secuencia permitió la participación de todos los niños desde preescolar hasta quinto, así una de las obras de teatro se haya realizado en una de las escuelas solo con los chicos de 3° a 5° -(por decisión de la docente cooperadora)-, se abrieron muchos espacios de encuentro y participación para todos los estudiantes para que los pequeños se familiarizaran y aprendieran también del proceso.



*CER Gabriel Álvarez,
Andes*

*Estudiantes, docente
cooperadora y maestras
en formación en situación
previa a la presentación
de la obra de teatro.*

CER Jesús Aníbal Gómez, sede Teodosio Correa, Tarso

Estudiantes en la presentación de la obra de teatro ante padres de familia y personas de la comunidad.



Muchos se preguntarán ¿por qué hacer una obra de teatro?, pues siendo el teatro una de las expresiones artísticas más añejas que tenemos, resulta ser innovador aun en el presente siglo, porque en un mundo globalizado, donde las relaciones interpersonales y los modos de comunicarnos han cambiado abismalmente por el predominante uso de las TIC, el teatro nos posibilita volver al diálogo y la conversación ya que su proceso de preparación lo exige. El teatro permite un acercamiento de los sujetos, los pone en discusión y a trabajar como equipo, y es justamente esta la razón para que la primera secuencia didáctica pensara en el teatro de aula como un pretexto para poner en conversación y acuerdo a estos chicos, bajo el objetivo de favorecer las distintas prácticas de la oralidad, que en este caso se privilegia un tipo de discurso oral narrativo.

Otra razón para apostarle al teatro es poder preparar a los estudiantes como verdaderos actores, que comprendan y vivan el proceso de preparación de un actor para encarnar a otro personaje, otro que no es él, tal vez tan distinto, tal vez tan similar. El propósito es aprender a ser actores del teatro para luego ser actores de la realidad, hecho que se evidenciará en la siguiente secuencia didáctica.

Este tipo de propuesta didáctica, en la actualidad nos sirve para posibilitar un escenario que propicie el encuentro interpersonal y, sobre todo, ese diálogo entre los estudiantes e incluso con sus profesores. Para tal fin, durante las clases se realizaban con los estudiantes actividades que se relacionaran con el teatro, se inició dando una contextualización acerca del tema para que así se

fueran acercando al concepto y poder trabajar a partir de sus conocimientos previos, se hicieron diversos ejercicios de expresión corporal y de imitación con el propósito de que empezaran a tener soltura en sus expresiones, opiniones, ideas y demás situaciones que se enfocaran a lo relacionado a las prácticas de oralidad.

En consonancia, se propuso como producto final de esta secuencia hacer una obra de teatro donde los niños ejercieron autonomía y liderazgo para ensayarla muchas veces hasta poder obtener de ellas resultados satisfactorios, muchos reconocieron las capacidades que tienen para realizar este tipo de actividades, cada uno de ellos fue el encargado de buscar el vestuario con el que representaría su personaje y además de hacer las expresiones gestuales que debían hacerse en cada acción. Es así que el diálogo fue un medio realmente significativo para involucrar e interesar a los estudiantes a ser participantes activos dentro de lo que se estaba haciendo pues todos compartían lo que sentían desde diversos puntos de vista. Se evidenció que las obras de teatro fueron presentadas a la comunidad estudiantil, a padres de familia y a otras personas de la comunidad, donde se les brindó un espacio de visibilización en otros escenarios, así como lo fue el teatral.

De otro lado, pasamos a recordar la experiencia de la segunda secuencia didáctica llamada “La voz del ciudadano”. El objetivo que se plantea en esta secuencia es para poder vincularla a la anterior a propósito de atribuirle a los educandos el dominio de un rol, que inicialmente fue el rol de un personaje para que luego pasaran fácilmente a ejercer un papel social: el de la ciudadanía, y de esta manera se pueda fomentar en ellos el discurso crítico como una práctica de oralidad, la cual asume a su vez un ejercicio de la ciudadanía para hacer visibles sus voces.

Dentro de esta secuencia se trabajó bajo la orientación de las siguientes preguntas: ¿qué es un discurso y para qué nos sirve?, ¿qué se puede lograr por medio de la libre expresión?, ¿por qué es importante conversar sobre nuestras problemáticas sociales? las cuales nos mantuvieron siempre en el objetivo que queríamos lograr con lo que estábamos haciendo, para ello tuvimos en cuenta las siguientes temáticas: problemáticas sociales como: los daños al medio ambiente, la minería, la violencia infantil, desplazamiento forzado, problemas de convivencia y violencia intrafamiliar, participación ciudadana, derecho a la libre expresión, el discurso crítico, con las cuales se llevaría a cabo el trabajo planteado en cada una de las secciones de la secuencia didáctica.

Dentro de ella se trabajaron actividades encaminadas a la obtención del objetivo y el producto final, en cada clase se iniciaba con una lectura de ambientación, fijándonos que su temática tuviese que ver con los temas que se iban a desarrollar ese día, al iniciar se les dio a conocer el propósito de la secuencia que se realizaría con ellos. Para esta secuencia partimos de un diálogo más real, al contrario de la primera que se partió fue de sucesos dramáticos (literarios).

En las clases se hacían conversatorios con los estudiantes permitiéndoles expresar historias relacionadas al tema y que ellas les habían sucedido dentro de sus hogares o en la sociedad misma frente a sus compañeros así se escucharan y pudieran comprenderse los unos a los otros, para ello se utilizaban varias herramientas como fueron videos, canciones, lecturas y además de ello de cada conversación que se realizaba los niños escribían textos descriptivos y luego de estar más elaborados se hacía el ejercicio de lectura en voz alta.

Como producto final en esta secuencia didáctica se les pide a los estudiantes construir su propio discurso frente a problemáticas sociales, los cuales se convertirán en un trabajo audiovisual, es decir, a los niños se les grabó diciendo con su propia voz el discurso, luego entre todos nos escuchamos, y estas grabaciones fueron expuestas en espacios externos a la escuela tales como: otras escuelas, el Parque Educativo Balcones del Saber, la casa de la cultura y el concejo municipal de Tarso, para que no solo se quedaran allí sino que además trascendiera a la comunidad y ellos vieran evidenciado en los estudiantes la importancia de empoderarse y reclamar el derecho a la palabra como un primer paso para velar por sus demás derechos y deberes como ciudadanos. Lo cual permitió a su vez que reconocieran el valor que poseen las prácticas de oralidad dentro de la formación académica.



Estudiantes CER Jesús Aníbal Gómez de Tarso, presentando su discurso crítico en el Festival de la palabra ante padres, secretario de bienestar y educación, director rural y asesor de prácticas Jesús Pérez.



En síntesis, el recuento de la experiencia en el aula de la ruralidad nos ayuda a identificar y tener muy presentes aquellos propósitos que se tenían con la realización de las secuencias didácticas respecto a darle una oportunidad a las prácticas de oralidad para ponerlas en equidad ante las de la lectura y la escritura, que como bien hemos dicho, han tenido un lugar más privilegiado, pero de cierta manera se han empezado a tener que ir replanteando al igual que la oralidad debido a miradas de enseñanza tradicionalistas y poco pertinentes que aún perviven en varias escuelas.

Ahora bien, para consignar lo que pasaba cada día en la escuela se utilizaron los diarios de

campo, estos son una herramienta que puede incluir dibujos, producciones, fotos y todo tipo de productos que den cuenta de lo que está ocurriendo en el aula. De igual modo en el diario de campo se plasma nuestras reflexiones como maestras e investigadoras acerca del proceso que se viene desarrollando en la escuela.

El diario de campo es pues una estrategia de recolección de información que además de describir situaciones reales, permite plasmar las emociones y sensaciones del docente o investigador en este caso haciendo partícipe de este escrito la subjetividad de quien entra en juego desde el momento del registro de los hechos, y no sólo en su interpretación. Por eso puede afirmarse que, aunque dos investigadores trabajen juntos sobre el mismo tema, los diarios de campo de cada uno de ellos serán diferentes, pues primero está la concepción personal de cada uno ante cualquier situación.

Como un siguiente momento de esta parte de la ruta metodológica y para determinar las posibilidades y desafíos cuando los estudiantes se enfrentan a prácticas de oralidad, una vez implementadas las dos secuencias didácticas, se realizó una segunda entrevista semi-estructurada a tres estudiantes de diferentes grados de la escuela, entrevista que indaga por: concepciones de oralidad, las diferentes prácticas de oralidad que se usan dentro y fuera de la escuela, la relación escritura-oralidad, aprendizajes del proceso y dificultades experimentadas durante el desarrollo de las secuencias.

3.3.3. Análisis de la información

Por tanto, en esta etapa se procede a analizar la información recolectada en los diarios de campo y en las entrevistas semiestructuradas. Tal información será pasada por el filtro de los siguientes momentos de análisis, pero también aplicado a cada estrategia de recolección, de acuerdo con Martínez (2006) los cuales son: codificación, estructuración, contrastación y teorización.

En primera instancia, la codificación implica darle un código o una denominación particular a cada una de las situaciones que tienen un punto en común y que hace que estén relacionadas por un mismo tema. Esta asignación de temas o códigos son el primer paso para pasar a agruparlos en un conjunto más global, aspecto que se realiza en la estructuración.

En segundo lugar, se pasa a un momento de estructuración donde se trata es de darle orden a la información y conformar una serie de conjuntos que funcionan similar a los campos semánticos, donde vamos a determinar cuáles serían esas categorías más grandes para incluirles esos códigos más pequeños que describen y conforman ese gran conjunto.

Al pasar a un tercer momento, estamos hablando de la contrastación donde vamos a poner la información de esas categorías y subcategorías en diálogo con otros autores que tienen mucho que aportarnos para la comprensión de lo hallado, después de esa triangulación puede surgir nuevas conclusiones que tal vez no se habían apreciado antes o por lo contrario esas otras voces pueden reafirmar ideas que ya habíamos planteado. Es un momento enriquecedor para orientar, corregir o mejorar las comprensiones de la información.

Después de pasar por estos momentos, donde triangulamos la información de la realidad presenciada, pasamos finalmente a una instancia de teorización, donde se van a sentar todas estas relaciones en un proceso de escritura analítica y desde nuestra propia voz, hecho que es presentado en el siguiente capítulo el cual concreta el informe final de este trabajo investigativo.

4. CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En este capítulo final, pretendemos dar cuenta de aquellos descubrimientos, de la lectura global del proceso y el análisis de esta experiencia de investigación. Es un proceso de escritura analítica donde se pone en conversación las voces de quienes participaron de la investigación, de algunos autores y nuestras propias voces.

Para ello, iniciaremos por dar lugar a una primera categoría de análisis que reúne esa especificación de lo que hemos pretendido materializar como prácticas de oralidad en la Escuela Nueva. Seguidamente, se presenta una segunda categoría relacionada con esas maneras de abordar la enseñanza que determinan las posibilidades y transformaciones respecto al desarrollo del lenguaje, específicamente lo referido al lenguaje oral. En último lugar, cerramos con algunas conclusiones respecto lo obtenido durante esta travesía investigativa, y sobre aquellas posibles puertas que se pueden dejar abiertas ya que es necesario continuar pensando el asunto desde investigaciones futuras.

4.1. Prácticas de oralidad

La intencionalidad central de llevar a Escuela Nueva una forma distinta o inusual de abordar las prácticas de oralidad como una manera favorecedora de desarrollar el lenguaje en los educandos, se resume en que la escuela no puede seguir omitiendo y desvalorizando esos otros saberes que vienen con los chicos y hacen parte de su comunidad, de su contexto. Lo que significa que la escuela no puede seguir discriminando aquellos saberes no escolarizados (como los relacionados con la oralidad).

En clave de lo anterior, es que nosotras decidimos emprender una lucha por contagiar a otras docentes de otras formas de enseñar el lenguaje en el aula y que hay otros saberes que merecen tener un lugar en la escuela rural, así como lo son las prácticas de oralidad, las cuales comprendemos como esos diferentes usos o distintas formas de hacer con la palabra hablada –lo que como hablantes hacemos- por parte de los actores escolares con un propósito real o social, además se incluyen esos otros saberes orales que los educandos y sus comunidades tienen para compartir y que en gran medida es lo que determina su realidad, su cotidianidad y su forma de relacionarse en sociedad; lo que en síntesis nombra Cassany como prácticas vernáculas.

De modo que, en esta categoría de análisis, van a encontrar una subdivisión con la que buscamos desglosar de forma más precisa y detallada aquellas prácticas o usos de la oralidad que abordamos en las dos escuelas rurales de Tarso y Andes como muestra de que sí es posible y pertinente abrirles un lugar igual de importante en el aula. Con ello apuntamos también a una reconstrucción de las significaciones que han elaborado –desde sus realidades- los estudiantes y docentes de Escuela nueva; y para lograrlo nos nutriremos de las voces de algunos autores nuevos y otros que ya hemos utilizado en capítulos predecesores cuyos desarrollos van por caminos temáticos similares a los nuestros.

4.1.1. Concepciones de docentes y educandos

Empezamos entonces por situar la reconstrucción de las voces de los estudiantes y las maestras respecto a las concepciones de la oralidad sujetas a sus experiencias con la vida en la Escuela Nueva, entendiendo como concepciones “aquellas ideas que ellos se forman sobre sus acciones, la manera en que las justifican y las comprenden” (Céspedes, 2014, p. 77), que entendiéndolo de esta manera podemos entrar a sustentar que hemos optado por revisar las concepciones de las docentes y los estudiantes porque nos permite acercarnos a las ideas, los conocimientos y las creencias que ellos han construido.

Además, por su carácter incluyente o integral, las concepciones nos ofrecen mucha información sobre los modos en que se enseña el lenguaje, y por tanto nos permitieron reconocer aquellos puntos cruciales donde debíamos entrar a intervenir para invitar a las docentes a reconfigurar sus prácticas de enseñanza desde enfoques como el de la significación que propone Lineamientos Curriculares, y el sociocultural desde lo que plantean autores que ya hemos nombrado a lo largo de este trabajo; puesto que la concepción que tengan orientará sus actividades de enseñanza y por ende constituirá las concepciones de sus estudiantes.

En clave de ello, postulamos también comprender las concepciones desde lo que proponen Loaiza y Uribe (2015) como: “Un entramado de saberes, representaciones, relaciones, creencias que configuran y condicionan el pensar y el actuar, [...] éstas pueden modificarse [...] en el contacto con otras culturas, con la academia y en el conocimiento del mundo (p. 60), razón por la cual nosotras consideramos pertinente revisar aquellas concepciones para dos situaciones: la primera, para identificar unas posibles transformaciones durante el proceso de enseñanza orientado

desde este proyecto de investigación que, como bien lo dicen estas autoras, las concepciones pueden ser flexibles o cambiantes, y la segunda, para nutrir nuestra comprensión respecto al objeto de estudio a partir de nociones reales y directas de los participantes.

Así pues, nos permitimos preguntarnos ¿qué concepciones pueden extraerse del discurso y las prácticas de docentes y educandos respecto a la enseñanza de la lengua oral en Escuela Nueva?, para dar respuesta a ello realizamos dos entrevistas semiestructuradas (Entrevista I), una al comienzo de la investigación para conocer esas concepciones y estado inicial, y otra al final (Entrevista II), para identificar esas posibles transformaciones en términos de ampliación de las concepciones, o de confrontación frente a la inicial, o de cambio, entre otras posibilidades.

De aquellas entrevistas y de lo recapitulado en los diarios de campo, surgen una serie de comprensiones valiosas para nuestro trabajo. De los estudiantes por ejemplo pudimos descifrar que su concepción sobre las prácticas de oralidad se amplió mucho comparada con la que al comienzo tenían, recordando cómo caso puntual que no sabían dar respuesta alguna al escuchar el término de oralidad. Ahora tenemos elaboraciones como: “Para mí la oralidad es yo cómo hablo, todo lo que digo, cómo me expreso a través de mi voz, y cómo se comunica en nuestra vida cotidiana todos los días” (Entrevista II, estudiante I, Tarso), dan cuenta de que para los educandos este tipo de prácticas connota una serie de elementos que la conforma como que el acto de hablar implica no solo el comunicar una idea sino en pensar cómo transmitirla, es decir, ya no hay solo un interés por decir deliberadamente palabras, sino una preocupación real por cómo se lo va a decir al otro. Hecho que nos alegra porque evidencia que nos encontramos ahora ante un grupo de estudiantes, de hablantes, con más conciencia discursiva.

Adicional a ello, no se trata solo de una concepción enmarcada en una conciencia discursiva, también tenemos otra sujeta al respeto por el pensamiento diverso de los demás, lo que asume un gran paso en la generación del respeto por la diferencia del otro, que aunque opinen y tengas posturas diversas debe haber siempre un diálogo respetuoso, así como lo evidencia el Estudiante II: “Para mí la oralidad es conversar entre nosotros, respetar las opiniones de los otros, porque las opiniones de los otros son muy importantes” (Entrevista II, Tarso).

Como vimos es necesario dejar claridad sobre este concepto, empezar a apostarle a otras formas del lenguaje, a otras formas de usar la oralidad ya que es frecuente que los docentes la

confundan con la mera tradición oral: “la oralidad [...] permite [...] conocer esas historias que pasan de generación en generación las cuales han marcado la cultura de las familias y comunidades” (Entrevista I, docente cooperadora, Andes); que bien es una bonita concepción pero se queda muy corta para expresar lo que abarca la oralidad en pleno. Por tanto es gratificante descubrir que después de un proceso de intervención donde se abordó la oralidad desde otras posibilidades, no solo los estudiantes lograron ampliar sus concepciones, sino también las docentes, ya que, en contraposición a la concepción anterior, podemos dar cuenta a partir de la observación participante que la docente ahora ve la oralidad como una serie de posibilidades para la expresión, y como un objeto de enseñanza que permite desarrollar el lenguaje de manera favorable.

Otro aspecto a destacar, es la importancia que tanto docentes como estudiantes reconocieron a lo largo y al final del proceso, sobre la necesidad de poner la oralidad en equidad con la escritura y la lectura, sus concepciones nos revelan la riqueza que le ven y todas las cosas que esta les posibilita no solo en la cotidianidad sino también en la vida escolar, así como lo cuenta el Estudiante I: “he aprendido a ejercitar mi voz, [...] primero me asustaba cuando conversaba con las otras personas, [...] porque no sabía cómo expresar mi voz, entonces ahí fui aprendiendo” (Entrevista II, Tarso).

Dando continuidad, para lograr realizar una caracterización de las concepciones de los docentes y los educandos frente a la enseñanza del lenguaje oral, se requiere establecer y comprender junto con ellos unas bases teóricas y metodológicas, para lo cual nosotras hemos propuesto desde principio a fin una mirada sociocultural de la enseñanza que consideramos tan basta como para atender ambas bases. Acto que nos permitió iniciar una transformación progresiva de las concepciones.

En este sentido, hacemos insistente hablar de estos cambios en las concepciones, ya que “el acercamiento a este proceso de comprensión de la acción docente a través de sus concepciones posibilita encontrar otros caminos para fortalecer la enseñanza de lengua oral” (Gutiérrez, 2011, p. 122), y efectivamente, esto nos fue de mucha utilidad para comprender que una de las razones por las cuales en algunas escuela de la modalidad Escuela Nueva no se favorece la oralidad, es porque la concepción del docente condiciona su quehacer. Además, agregan Loaiza y Uribe, “uno de los factores que influye en las concepciones disciplinarias y didácticas de los maestros es producto de

su formación, por tanto, la enseñanza del maestro bebe de lo que ha aprendido y de la manera como lo ha aprendido” (2015, p. 30).

En resumen, el paso por las concepciones de docentes puntualmente no permitió comprender que las docentes en su discurso se refieren a saberes disciplinares y didácticos concernientes a la oralidad, pero así haya un bagaje dentro de las prácticas de enseñanza no logra evidenciarse la integración de estos. Es esencial para estas discusiones donde la oralidad es objeto de estudio, que el docente parta del reconocimiento de las concepciones de sus educandos como un indicador o evaluación de los resultados de su práctica pedagógica.

4.1.2. *La oralidad como proceso*

Gutiérrez (2011) afirma que “asumir la tarea de desarrollar la competencia oral de niños y niñas implica orientarla mediante un proceso sistemático semejante al de la escritura” con lo cual nos invita a pensar y diseñar las configuraciones didácticas para abordar la oralidad siempre bajo la rigurosidad de unas directrices u orientaciones similares a las de las producciones escritas.

Al respecto, proponemos entonces que es válido que acudamos a algunos postulados sobre la enseñanza de la escritura como proceso para que lo adaptemos o reconfiguremos para trabajar la oralidad, una muestra de esta posibilidad la encontramos en lo que nos sugiere Cassany (1995) en *La cocina de la escritura* al indicarnos como proceso a seguir unos momentos que van desde la planeación, la escritura, la revisión, la edición y publicación.

Entendido esto, podemos proponer la reconfiguración o traslación de estos momentos para aplicarlos al proceso de la oralidad, los cuales serían: planeación (equivalente a la planeación de Cassany), producción oral (equivalencia con la textualización), escucha y retroalimentación por parte de la comunidad de hablantes (revisión), replanteamientos (edición), y discurso oral final. En primera instancia, necesitamos contemplar algo que ya hemos mencionado en capítulos anteriores, pero que igual desarrollaremos en la categoría siguiente, y tiene que ver con esa relación inseparable de la lectura, la escritura y la oralidad, lo que conlleva a determinar que un primer momento en un proceso de oralidad implica planear y ese plan de lo que se pretende decir por medio de la voz requiere que antes se sirva de la escritura para anticipar y dar orden a las ideas que se quieren desarrollar, así como se evidencia en los siguientes escritos de los estudiantes.

Mi nombre es Dulce Maria
me en canto mi nombre
yo quiero contarles sobre algo en lo
que trabajamos en la escuela y es en
nuestro derecho a la palabra, aqui
estamos aprendiendo a ser libre a través
del derecho que tenemos a decir lo
que pensamos y a decirlo sin miedo.

Aprendemos que pedir la palabra es muy
importante porque nuestras opiniones nos
hacen Ciudadanos y aprender a participar
en nos permite tomar decisiones
tambien como dijo el director fedy
que debemos aprender a escucharnos. por
que en esta escuela es muy importan-
te aprender a hablar y aprender a
escuchar a los demás porque sabemos
que en la historia el uso del derecho
a la palabra ha permitido la libertad
de los pueblos. la pape nos conto
sobre unas personas que lucharon
por su pueblo por su vida es sobre
Malala, Mahatma Gandhi, Luther king,
Nelson Mandela que no lucharon
con armas sino con la palabra

Dulce

la escuela Multi color

la escuela de canaan a cambiado mucho
porque la escuela antes era fea, sin color,
no tenia piso, no estaba tan bonita
como ahora, la escuela ahora esta
pintada, con piso, mas bonita mas viva.
aqui en la escuela respetamos la opinion
de todos y esa es la causa de que
muchas paredes, puertas, y ladrillos
sean del color favorito de muchos.
aqui hay dos puertas una roja y una
morada la roja esta roja, porque
ese es el color favorito de Angel y la
puerta morada esta morada por que
ese es el color favorito de Dulce Maria
aqui en la escuela en una pared pintamos
todos los ladrillos del color favorito de
uno o del color que uno crea, porque
somos inventores de colores y asi
demostramos lo que aprendemos sobre
la teoria del color sobre las cantidades
y asi formamos la escuela multi color
porque aqui la opinion de todos
cuenta.

cleber

Escritura final de los discursos críticos de estudiantes de grado 4° y 5° del CER Jesús Aníbal Gómez de Tarso, como actividad preparatoria para presentar el discurso de forma oral.

En resumen, la planeación se apoya de la escritura para aterrizar y dar orden secuencial a las ideas que se van a decir desde la oralidad, así como lo propusimos y se dejó constancia en el Diario de campo 2 de las investigadoras de Andes: “Para llevar a cabo unas actividades propuestas, hubo un tiempo de planeación en donde se tuvo en cuenta al contexto al cual iban a ser llevadas” luego puede pasarse a un momento para el discurso oral.

Adicional a esto, la evaluación hace también parte fundamental de cualquier proceso del lenguaje, para la oralidad no fue la excepción puesto que se acudió mucho a la coevaluación como espacio respetuoso de realimentación en el que los niños podían decirse de par a par aquellos aspectos a mejorar y a resaltar de las producciones orales que se iban construyendo, “los niños y las niñas se evaluaron frente a cómo estaban haciendo el trabajo y entre ellos mismos se pudieran corregir” (Diario de campo 1, investigadoras Andes).

Finalmente, descubrimos que abordar las prácticas de oralidad bajo procesos similares o adaptados de la escritura, nos permite que los estudiantes tengan claridades frente a la construcción

de sus discursos orales, hace que vean la importancia de elaborarlo paso a paso identificando que no se trata de una producción inmediata o algo que se domina con rapidez porque está en la comunicación cotidiana, ahora los chicos asumen que la mejor manera de aprender a dominar una práctica es desde el uso, pero un uso consciente y para diferentes propósitos, “hablar y pensar en lo que hablamos nos ayuda a hablar mejor” (Entrevista II, Estudiante II, Tarso).

Todo este asunto de poder crear procesos es significativo tanto para estudiantes como para docentes, porque una de nuestras concepciones de educación implica verla como un proceso en el que se parte de la dificultad, de la potencialidad y se van desarrollando procesualmente hasta conseguir mejorías y significaciones sobre lo que saben y hacen con las palabras.

4.1.3. Comunidad de hablantes: Círculo de la conversación

Otro reto que no podemos olvidar para materializar esa mirada sociocultural es el de partir siempre de situaciones comunicativas reales, vale partir de una necesidad, un problema, una particularidad que sea significativa para los estudiantes. Por ejemplo, si vamos a realizar un debate en clase para potenciar la oralidad, es indispensable poner como foco de discusión un tema que traspase la comunidad, las familias, sus intereses, algo que desde su realidad identifiquen; el fin del debate no es exclusivamente que sepan qué es un debate y cómo se hace, sino que también sea el medio para darle a los estudiantes la voz, el poder para defender sus opiniones.

Para tal fin, desde este proyecto investigativo se propone la creación de una comunidad de práctica en la línea de Cassany (2008), que en nuestro caso específico sería una comunidad de prácticas de oralidad, a lo que el autor denomina la reunión de un grupo de personas para compartir unos propósitos, interactuar con cierto compromiso y para desarrollar unas prácticas en función de convertirlas en un recurso para expresar su identidad. Al crear una comunidad de hablantes, que frecuentemente tienen la oportunidad de reunirse, debatir, y dialogar, se está contribuyendo de forma simultánea con los principios del modelo Escuela Nueva, al propiciar el encuentro con los otros en el campo de las ideas y el diálogo.

En el CER Jesús Aníbal Gómez, en Tarso, gracias a la apertura de la maestra cooperadora y el trabajo permanente que se realizó como pares entre ella y la maestra en formación, fue posible crear (y dejar instalado, ya que en la otra escuela no fue posible hacerlo con frecuencia por

decisiones de la docente y los directivos) una escuela en la que todas las mañanas mediante una estrategia didáctica denominada “El círculo de conversación” se posibilitaron actos de ciudadanía en la que los estudiantes se sintieran parte activa de la sociedad, de una escuela que les exige su derecho a la palabra y les permite aprender a defender con carácter y argumentos su derecho a hablar, a pensar, a hacerse libres. Con esta estrategia “se les abrió la posibilidad de hablar desde su propia voz, desde su propia experiencia, a lo que se notó que le dieron importancia pues se sintieron escuchados por sus compañeros desde un campo diferente al juego” (Diario de campo 1, investigadoras Andes).

El círculo de la conversación consiste en reunirnos conformando un círculo bien cerrado para que no se escapen las palabras, allí se sientan a conversar sobre distintos aspectos, desde el compartir una lectura y comentar la experiencia, hasta relatar sucesos importantes que afectan la comunidad como la introducción de la minería en el pueblo, para expresar lo que sienten, o el diálogo para recopilar las impresiones sobre cambios de la escuela como la llegada del agua potable, o para someter a discusión y votación una decisión de la escuela como el cortar tres arboles ubicados al frente de la escuela para que las personas a lo lejos puedan ver lo bonita que está, o para quitar una estatua que hay sin cabeza con la figura de la virgen y el niño Jesús ya que le genera miedo a algunos niños, etcétera.

En esencia, es fundamental crear estos escenarios en el aula para favorecer la oralidad como una forma de ejercer la ciudadanía, y sumado a esto, permite generar mejores relaciones interpersonales entre los estudiantes, que haya un mejor respeto por el otro, así como lo expresan ellos mismos: “lo que más me gustó fue cuando todos nos reuníamos a conversar [...] los muchachos aprendieron más porque cuando nos sentamos ellos hablaron mucho y ya escuchan más, prestan atención y respetan (Entrevista II, Estudiante II, Tarso). Es así como hemos logrado que los estudiantes de esta modalidad de Escuela Nueva pierdan el temor a aprender, a preguntar, a extrañarse, a integrarse.



CER Gabriel Álvarez, Andes

Círculo de la conversación: compartiendo y conversando una lectura entre estudiantes y maestra en formación.

CER Jesús Aníbal Gómez, Tarso

Círculo de la conversación: padres, madres, estudiantes, maestra cooperadora y en formación, compartiendo una lectura y conversando sobre los procesos que la escuela ha venido desarrollando.



Del mismo modo una comunidad de hablantes, tal como se ha mencionado se crea para responder a diversos propósitos. Al respecto esta Zavala (2008) dice que:

Es importante que reconozcamos la importancia del contexto, la *identidad* y la *práctica* [...] y que prestemos atención a la manera en que la gente le confiere sentido a su vida a través de prácticas letradas cotidianas que no suelen ser reconocidas en el discurso hegemónico acerca de la literacidad. (p. 79)

La autora es reiterativa al indicarnos que el contexto es un aspecto determinante para unificar o poner a conversar los saberes propios de la escuela con los saberes que circulan en la cotidianidad de los estudiantes. Nos devela que el único propósito o finalidad válida no es la de la escuela como institución social, sino que hay diferentes modos de usar la palabra de acuerdo con

el contexto en el que se inscribe. El contexto es una situación de la comunicación en la que están en juego intereses, intencionalidades, ideologías y valoraciones culturales de un grupo social determinado, hecho que involucra indudablemente la experiencia de los sujetos.

4.1.4. “Altavoz escolar”: Oralidad y ciudadanía

El altavoz escolar al que nosotras nos referimos es en gran medida el concepto con el que pretendemos abarcar todo lo vivenciado en las escuelas frente a nuestro objeto de estudio. Significa el esfuerzo por garantizarles a los chicos de Escuela Nueva un proceso de enseñanza-aprendizaje pertinente e interesado porque ellos puedan hacer uso de sus saberes ante situaciones reales de su cotidianidad y en la vida en sociedad. Se trata en esencia de darles voz a los estudiantes, disponiendo las condiciones que posibilitan que los estudiantes expresen su voz y garantizando que la escuela se disponga a escucharlos.

Ante esto, consideramos que un sujeto en su proceso de escolarización, antes de ofrecerle un montón de información saturada para resolver pruebas censales o para recitar en exámenes periódicos para sacar buenas calificaciones, necesita que le ayuden a pensarse como usuario del lenguaje, para que pueda acceder con mayor facilidad a los otros saberes disciplinarios, incluso para que de forma autónoma emprenda ese acercamiento a la información y esté en capacidad de elegir qué necesita y qué no para su formación, es decir, contribuye a que sea crítico y selectivo.

Además de ello, el participar en situaciones, le generan al educando la pérdida del miedo a hablar, a reclamar su derecho a la palabra, miedo que ha sido tan comúnmente cultivado en nuestra sociedad por herencias elitistas y de discriminaciones clasistas, que de hecho han llegado hasta la mentalidad de nuestros estudiantes de la ruralidad concibiéndose como los pobres campesinos u obreros que no tienen derecho o se sienten sin las capacidades para pronunciar su palabra. Situación que comprende de forma similar la maestra Gutiérrez quien dice que en Colombia:

La mayoría de la población espera que otros hablen por ella y lleven su voz ante quienes ejercen el poder político o judicial, antes que usar su derecho a expresarse y a ser escuchados, según lo confieren la Constitución y la ley. Así, se instituye la voz del más fuerte como portadora de la realidad de los hechos y se desconoce la de quien, a pesar de haber sido víctima de la problemática de su entorno, no tiene la competencia oral para describirla y aportar soluciones. (p. 118).

En este sentido, necesitamos que en la escuela no se siga replicando este tipo de pensamientos ni conductas subyugadas, por lo contrario, se haga efectivo ese principio de la Escuela Nueva frente a lo que propone como gobierno escolar, un espacio donde el estudiante aprende a generar autonomía respecto a sus deberes y a la reclamación de sus derechos, donde aprende a trabajar en equipo para darle voz a los que por alguna condición o temor no la tienen, donde se entabla que cada uno tiene un rol esencial a la hora de hacer sociedad y por ende debe ser partícipe activo de las actividades de democracia que se generen. De hecho, Pérez (2004) nos puntualiza que, si las prácticas de lectura, escritura y oralidad empiezan a abordarse no solo desde lo psicológico, pedagógico, sociológico, sino también desde lo político, podrá construirse otra concepción de estas prácticas donde se pretenda es la formación del ciudadano y la construcción de la democracia. Donde hablemos de sujetos participativos que edifican sus propias realidades culturales y sociales.

En síntesis, nos encontramos ante una escuela que tiene todo dado para que las prácticas de oralidad se orienten a ese ejercicio de la ciudadanía, y una muestra de ello, es lo que ocurre en una de las escuelas en cuestión. En el centro educativo rural de Tarso, pudo evidenciarse que cuando el docente da lugar a la oralidad en el aula como una práctica sociocultural y la pone en equidad con otras prácticas letradas, los procesos que allí acontecen dan por resultado una escuela donde sus estudiantes se asumen como líderes empoderados de su derecho a la palabra y como usuarios plenos de la lengua conscientes de la importancia de usar la oralidad para participar y construir no solo la escuela que quieren, sino la sociedad que quieren. Así como lo expresa el Estudiante I: “El uso al derecho a la palabra es muy importante para conocer y respetar nuestros derechos” y el Estudiante II: “A un ciudadano la oralidad le sirve para poder decir lo que necesita, lo que uno piensa, para decir que tiene qué hacer, para uno defenderse, para reclamar el derecho a la palabra; porque si uno no puede decir nada, jum... es muy importante hablar” (Entrevista II, Tarso)

Es así como en aquel lugar, en medio del verde paisaje nace la *escuela multicolor*. Una escuela llena de colores, sueños y libertad.



“La escuela multicolor”

CER Jesús Aníbal Gómez, sede Teodosio Correa (Tarso)

Es una escuela que asume que es de los estudiantes, son ellos entonces los más indicados para decidir lo que pase con ella. Por ello surgió la idea de ponerle color y con el aval del directivo docente, que al igual que los chicos se sueña una escuela diferente, se tomó la decisión de poner cuanto color fuera posible nacido del gusto de los niños, porque gran parte de los colores obedece al color favorito de cada uno de ellos, se empezó por hacer la escuela que querían, una diferente que les ha enseñado que “así podemos hacer respetar las opiniones que digamos nosotros” (Entrevista II, Estudiante II, Tarso), una distinta porque sería la escuela hecha a través de las ideas y las decisiones de todos.

Las acciones de esta escuela están naciendo desde la idea de lograr que la democracia sea continua, algo habitual y natural; que sea un acto tan cotidiano que los educandos sientan que deben participar, actuar, exigir, promover; que deben involucrarse diariamente en la renovación de los acuerdos, las estrategias y generar procesos de transformación.

Lo que allí ocurre, es un gran paso para lo que Pérez (2004) nos invita a pensar siempre desde sus reflexiones y planteamientos sobre la enseñanza del lenguaje, dice que necesitamos que las prácticas letradas puedan:

Abordarse como práctica sociocultural, porque [...] desde allí es posible pensarlas como una condición del ejercicio de la ciudadanía y la consolidación de una democracia. [...] Resulta prioritario que nuestro proyecto de formación vincule las expectativas e intereses de los sujetos

implicados. [...] Que los estudiantes [...] evidencien la utilidad, los beneficios y los alcances de pertenecer a un mundo letrado. [...] Si fracasamos en ese intento, tendremos, [...] estudiantes que “que hacen la tarea” que comprenden lo que leen, pero que desconocen el valor de la lengua [...] como condiciones de la vida social. (p. 73-85)

Lo anterior, es una clara muestra de cómo el enfoque sociocultural da vida no solo a lo que se hace con la lectura, la escritura y la oralidad, sino también a todo lo que ocurre en la escuela, como lo es por ejemplo el empoderamiento por parte de los estudiantes frente a lo que quieren y necesitan construir en su escuela y en su comunidad. Este tipo de acciones los sitúa como constructores de una pequeña sociedad, puesto que están sintiendo que en colectivo hacen la escuela un lugar diferente, el lugar que quieren.

Cerramos esta categoría señalando la necesidad de hacer de la democracia un ejercicio de ciudadanía permanente, para enseñarles a los educandos a hablar, a ejercer su derecho a la palabra sin miedos, seguros, tranquilos, convencidos de su derecho a la libertad.

4.2. *Configuración de la enseñanza*

En esta segunda categoría se triangula la información obtenida, respecto a lo que se implementó en el aula en términos del proceso de enseñanza, con las voces de estudiantes, maestras en ejercicio, maestras en formación y las de algunos teóricos para evidenciar así cómo determinadas maneras de abordar la enseñanza abren las posibilidades y transformaciones respecto al desarrollo del lenguaje, específicamente lo referido al lenguaje oral dentro del escenario de la escuela rural. Para ello, delimitamos algunas subcategorías presentadas a continuación.

4.2.1. *Configuración por secuencias didácticas*

En este apartado queremos mostrar la importancia de las configuraciones didácticas como lo indica Litwin (1997) en su texto *las configuraciones didácticas*, en el cual nos da testimonio de la importancia tanto de estas como de las secuencias didácticas en la formación del estudiante, “El estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluye lo metódico y la particular entre el saber y el ignorar”, es decir las secuencias didácticas, son las que le otorgan la libertad al educador de que no solo se limite a lo tradicional si no que parta desde lo cotidiano, desde su entorno sociocultural con situaciones reales y las lleve al aula de

una forma didáctica y en pro siempre de un mejor aprendizaje por parte de los estudiantes y de este modo lograr que los alumnos comprendan de una forma pertinente lo que se les quiere compartir.

“Sí, porque a veces las actividades de las guías no nos dan tiempo de compartirlas con los demás compañeros y con trabajos de oralidad o de secuencia como lo hacen Daniela y Jimena (maestras en formación) si nos da tiempo de trabajar la oralidad y vimos que es muy importante para todos en la escuela y para nuestras vidas” (Entrevista II, estudiante III, Andes) es por ello que nos animamos a continuar con la ejecución de las secuencias didácticas y el trabajo con los estudiantes, pues saber lo que ellos pensaban nos da pie para continuar con nuestro trabajo y hacerlo cada vez mejor y buscando siempre el beneficio de ellos.

Es por ello por lo que queremos dar muestra de lo que realmente fue nuestro trabajo en la escuela y la importancia de ello, apoyando las prácticas de oralidad en Escuela Nueva desde una mirada sociocultural y por supuesto el trabajo de los docentes. Por lo anterior, nos atrevemos a trascender en el ideal de enseñanza a partir de una mirada sociocultural como lo indica Zavala (2008), o sea, partiendo de las necesidades de nuestros estudiantes, del contexto, de lo que nos brinda el entorno, trabajando desde la experiencia y con lo que se vive en el día a día de cada uno de los estudiantes, es un replanteamiento de las situaciones reales y además de lo que pretende cada docente cooperador al llegar al salón de clase, “Para llevar a cabo unas actividades propuestas, hubo un tiempo de planeación en donde se tuvo en cuenta al contexto al cual iban a ser llevadas, pues algunos de los niños y de las niñas no conocen nada acerca del tema, y nos pareció que era adecuado llevarles al lugar, actividades relacionadas al tema que se pudieran ejemplificar dentro del lugar en que habitaban y así serían más conscientes y receptivos de lo que se les estaba diciendo.” (Diario de campo 2, investigadoras Andes).

Es por esto que en cada encuentro damos fe de lo que se realizó en la escuela y de la importancia de la metodología que implementamos en la Escuela Nueva con el fin de buscar potenciar el trabajo con las guías a través de la secuencia didáctica, para comprenderlo mejor tenemos la voz de uno de nuestros estudiantes quien dice:

Todo el tiempo no éramos solo escribiendo, sino que también conversábamos sobre otras cosas importantes y uno así también aprendía mucho. Fue bueno haber tenido que repasar mucho el guion, leerlo mucho para después aprendernos los diálogos y así salir bien en la obra. (Entrevista II,

Retomando lo que indica Litwin (1997) las configuraciones didácticas, en este caso las secuencias didácticas, son estrategias para que el docente pueda salir de lo tradicional y trascender en la forma de enseñar, de hacer que los estudiantes vea la educación cada día que pasa como algo novedoso, esta propuesta con las que llegamos a cada uno de los Centros Educativos son una apuesta al cambio en la forma de enseñar en Escuela Nueva, como se indicó anteriormente se trata es de permitir que el docente pueda recrear situaciones vividas en lo cotidiano y posibilitar que el estudiante construya una situación nueva a partir de ello, que se completen tanto el estudiante como el docente de nuevos aprendizajes y experiencias.

El trabajo realizado con las secuencias didácticas en las dos escuelas fue un trabajo que tardó tiempo, implicó planeación y de este modo pudimos enfocarnos en una necesidad clara; pues no basta con tener un tema definido sino que también hay que tener claro la forma en que se va a trabajar y de qué manera se le puede dar a conocer a cada estudiante, con el fin de que ellos lo entiendan, lo comprendan de la mejor manera y puedan hacer uso de este en su vida cotidiana, “Como que haya un problema en la calle ya puedo salir a decir argumentos y a defenderme, y a tener más argumentos para salir del problema, ya no solo esto se queda así y ya o irnos a los golpes, no, ya puedo decir más cosas: vea solucionemos esto, porque se causó esto” (Entrevista II, estudiante II, Tarso), pues lo que se les enseña en la escuela no es con el fin de que se quede ahí si no de que trascienda y vaya a la sociedad, a los hogares de cada estudiante y de que no solo le sirva en el momento si no para el resto de su formación y camino de aprendizaje.

4.2.2. La triada perfecta: lectura, escritura y oralidad

Las prácticas de oralidad como se ha venido diciendo en este trabajo investigativo, están aisladas en todo lo que concierne a los procesos de formación, en este caso hablamos específicamente en el campo de la educación rural en Escuela Nueva, pues es importante tener en cuenta que la oralidad trae consigo un sinnúmero de posibilidades para la enseñanza (como se han mencionado anteriormente) y que por ello se debe de vincular de manera equitativa con la lectura y la escritura.

Es así como para comprender de una mejor manera a lo que nos referimos como el trinomio

perfecto entre lectura, escritura y prácticas de oralidad traemos a colación el texto: *Hablar en clase: aprender lengua* de la escritora Ana Camps cuando en un apartado que dice:

Así enseñar y aprender a escribir requiere que profesores y estudiantes hablen de lo que quieren escribir de lo que escriben, que lean otros textos o que escuchen su lectura, que los comenten o escuchen comentarios sobre ellos; que lean sus propios escritos o los escritos de los compañeros etc. Preparar una exposición oral exige leer, discutir, comentar, escuchar, tomar notas, resumir, etc. Comentar un texto escrito para aprender a leer implica, además de leer el texto, escuchar las interpretaciones de los compañeros o del profesor, expresar las propias, contrastarlas, en ocasiones resumir el texto o comentarlo por escrito. Es evidente que las distintas actividades de enseñanza y de aprendizaje de la lengua toman como punto de partida y como foco de alguna de ellas que será el punto de articulación de las otras, pero todas ellas participan de cualquier actividad de producción o comprensión verbal. (Camps, 2005, p. 8)

Cuando hablamos de las prácticas de oralidad, escritura y lectura es importante asociarlas con la palabra equidad pues ellas deben de ser complementarias entre sí para lograr que los procesos de formación sean significativos, considerando que cada una de ellas hace parte fundamental del lenguaje y por ende cada una son bases del aprendizaje del ser humano en todas sus dimensiones, ellas son base primordial en la adquisición del lenguaje teniendo en cuenta que este está atravesado por diversas etapas del desarrollo que se van dando a través del crecimiento y que es además un elemento importante para poder así tener contacto con otras áreas del conocimiento.

Entendemos pues que la lectura, la escritura y las prácticas de oralidad son diferentes expresiones del lenguaje y que, por ende, cada una favorece el desarrollo de este, por lo que podemos apuntar a que si fortalecemos estas tres prácticas en la escuela no solo vamos a potenciar el lenguaje sino que además se podrá fortalecer el pensamiento en los estudiantes, considerando que cada actividad que se realice con ellos puedan apuntar a resolver sus necesidades para que estas puedan ser usadas y valoradas desde un propósito social.

Es decir, que los estudiantes puedan ser usuarios de las prácticas de oralidad para tener una vida en sociedad y que además se pueda cambiar la concepción de que las prácticas de oralidad se reducen solamente a acciones como hablar bien, pues esto acarrea otros asuntos que se relacionan con el pensamiento cuando se dan opiniones acerca de un tema o cuando puedo narrar sentimientos,

sensaciones y emociones que suceden frente alguna circunstancia, por eso es importante saber que: “La oralidad nos habita, nos hace humanos y nos posibilita el encuentro con el mundo de los otros y con nosotros. Nos enfrenta y confronta con nuestras historias y con las historias que son parte de nuestro contexto” (Diario de campo 1, investigadora Tarso).

Las prácticas de oralidad nos invitan y nos posibilitan la comunicación desde la voz, desde el pensamiento, desde el ser, nos ayuda a conocer y a conocernos, las cuales deben de ser características de la escuela porque en ella no solo se debe vaciar conocimientos en las mentes de los estudiantes, sino que además hay que mostrarles y orientarlos a través de estas prácticas la utilidad de ellas ante la vida.

En otro asunto es importante aclarar que, aunque en esta subcategoría proponemos el nombre de trinomio perfecto: lectura, escritura y prácticas de oralidad, es importante no dejar atrás otro elemento que está inmerso y es la escucha, lo que le permite a los estudiantes comprender lo que se está trabajando, comprender el mundo e incluso comprenderse a sí mismo para luego poder ser comunicado.

A modo de reflexión es importante que como profesores reconozcamos la necesaria complementariedad que coexiste entre lectura, escritura y oralidad, pues cada una de ellas cumple por igual función un lugar muy importante en la comunicación y por ende en la vida misma.

4.2.3. Gratificaciones

Durante la realización de las secuencias didácticas en las escuelas en que se trabajaron correspondientes al municipio de Andes y de Tarso, logramos evidenciar transformaciones notables en ellas, comenzando desde una de las docentes cooperadora, quien al empezar con las actividades que correspondían a la temática propuesta, no apostaba a que ello podría dar resultados óptimos en los niños y niñas pertenecientes a cada escuela, pues veía las prácticas de oralidad como algo sin concepto y sin propiedad dentro de sus procesos de formación, ella era vista desde una perspectiva cotidiana muy simplista, es decir, algo habitual que los estudiantes realizaban solo desde actividades limitadas como: lectura en voz alta, socializar trabajos realizados en clase, simplemente contar una anécdota o preguntarle a la profesora o a un compañero una duda referente al tema del que están trabajando.

Cuando se inició con las intervenciones, los estudiantes no reconocían la utilidad e importancia que tiene este tema para su formación académica y además personal, entendimos conjuntamente que las prácticas de oralidad nos ayudan a comunicarnos de manera asertiva en cuanto a las opiniones, ideas, sentimientos e incluso en las emociones.

Y es así que dentro de las actividades que han sido narradas anteriormente se cuenta que se hicieron unos diálogos donde se les permitió a los estudiantes tener un pensamiento claro acerca de lo que estaban narrando a sus compañeros, además uno de los aspectos que creímos pertinente manejar dentro del aula y que además de ello funcionó muy bien fue crear en los estudiantes e incluso en las profesoras comportamientos lectores, escritores y de hablantes para que en su quehacer fueran reconociendo y estableciéndose como personas participes de esta propuesta, a lo que ahora podemos decir que se recogió un buen trabajo pues hablar de este tema hoy en estas escuelas es hablar de algo que ya está en funcionamiento y que se teje a partir del interés que se logró crear en cada uno de los que hicieron parte de este proceso investigativo, hecho que reafirmamos en nuestro confesionario:

En cada una de las clases se hacían lecturas colectivas en voz alta de cuentos, actividades de vocalización, donde además debían de imitar los gestos que se iban leyendo o que iban haciendo los personajes de la historia, se solicitaban hipótesis alrededor del relato y al final se conversaba sobre los impactos y sensaciones que la lectura generó. (Diario de campo 1, investigadoras Andes)

Con lo anterior se da cuenta de uno de aquellos comportamientos mencionados para que los estudiantes y profesoras lo fueran interiorizando de mejor manera, además con ello se potenciaba su pensamiento frente a temas académicos, pero también de importancia a su mundo social. Es por este tipo de situaciones que quisimos que este trabajo no se quedara solo en la investigación y la práctica en el aula, sino que por lo contrario pudiera trascender a otros escenarios y personas que pudieran conocer esta propuesta.

En este sentido, decidimos demostrar a los profesores que en realidad trabajar las prácticas de oralidad en la Escuela Nueva sí da frutos. Y para vislumbrar de mejor manera los resultados, nos dimos a la tarea de recopilar en un libro de texto de nuestra autoría llamado *Prácticas de oralidad para la ruralidad* el cual busca ser un primer insumo o un primer paso para que proyectos posteriores al nuestro se interesen y le den continuidad a lo que busca ser un Plan para la oralidad.

Recuerden que desde los antecedentes expresamos que nos inquietaba que existiera un PNLE pero no un plan que se centrara en orientar la oralidad.



Este libro de texto incluye la información pertinente donde se les explica a los docentes rurales de una manera clara y precisa cómo podemos trabajar con los estudiantes este objeto de estudio, porque no se trata de seguirlo limitando sino concebirlo como una especificidad del lenguaje que requiere toda una sistematización teórica y metodológica para ser llevada al aula.

De igual modo, en este primer insumo de plan para la oralidad, van agregadas las secuencias didácticas que se llevaron a cabo dentro de esta propuesta investigativa, con el fin de que los docentes pertenecientes a diferentes campos del saber puedan concienciarse pero también orientarse sobre este aspecto que no es tan mencionado dentro de lo curricular ni dentro de las prácticas escolares, y así se podría garantizar en cierta medida que no se prive a los estudiantes de poder expresarse a través de pensamientos propios hechos voces. Dicho libro, (que en su momento apenas estaba en formato digital pero pretende ser publicado de forma impresa más adelante) fue socializado con los docentes rurales del CER Jesús Aníbal Gómez del municipio de Tarso para invitarlos a emprender otros ejercicios investigativos y transformativos en el aula sobre las prácticas de oralidad, y para que empezaran a incluirlas dentro de sus estrategias de formación con los estudiantes; este material didáctico se les compartió por lo pronto a los docentes de forma digital.



Socialización del proyecto de investigación y del libro “Altavoz escolar” con docentes del CER Jesús Aníbal Gómez de sus diferentes sedes, en Tarso

RESPONSABLE	FECHA	ACTIVIDAD		
	24/04/2018	Socialización proyecto Alto Voz Escolar		
NOMBRE	OCUPACIÓN	INSTITUCION EDUCATIVA	CORREO ELECTRONICO	FIRMA
Fredy A. Villa Duque	Antropólogo Director rural	Centro Educativo rural Jesús A Gómez	car.jage@gmail.com	<i>Fredy</i>
Felipe Mejía Palacio	Docente	C.E.A Jesús A. Gómez sede S. Francisco	Felipe8614@gmail.com	<i>Felipe</i>
Mónica Marcela Caro	Docente	CER J.A.G. Sede La Arboleda	momacalo01@gmail.com	<i>Mónica</i>
Hugo A. Tangarife A	Docente	C.E.B J.A.G. Sede J.A.G.	huaitaiz@hotmail.com	<i>Hugo</i>
Luz Natalia Rios H.	Docente	Centro Educativo Rural Jesús Aníbal Gómez Sede J.A.G.	narhesa@gmail.com	<i>Natalia Rios</i>
Aichel Estrada P.	Docente	CER J.A.G. Sede La Linda	arichestrada@gmail.com	<i>Aichel</i>
Marcela Rueda	Docente	CER J.A.G. Sede La Arboleda	marceficus@gmail.com	<i>Marcela</i>
Rosalba Orlando C	Docente	Sede La Linda Sede Jesús Aníbal Gómez	rousetkin@hotmail.com	<i>Rosalba Orlando C</i>
Sandra Liliam Castiblanco	Docente	Sede Jesús Aníbal Gómez	salicatanza@gmail.com	<i>Sandra Liliam</i>

Listado de asistencia socialización del proyecto de investigación y del libro “Altavoz escolar”

En definitiva, podemos decir que, gracias a estas apuestas o intentos de salvaguardar la oralidad, hoy tenemos una enorme satisfacción con los resultados que se evidencian pues hay una transformación frente a lo concerniente a estas prácticas, se cambió la concepción y además los

comportamientos que tenían frente a este tema y se inculcaron unos que fueran más valiosos y significativos en el aprendizaje.

4.2.4. *Dificultades*

A continuación damos a conocer las dificultades que surgieron en este recorrido por la escuela y que de una u otra forma fortalecieron nuestra formación, participación y estadía en la escuela, pues con estas nos hicimos cada vez más fuerte y nos pudimos dar cuenta de que la escuela no es el cuento de hadas que algunas personas presumen y que estar ahí adentro cambia de un todo y por todo la forma de ver la vida, hace que el docente replantee lo que desea enseñar y propongan nuevas alternativas en el momento de querer ir más allá en el proceso de formación de cada estudiante con nuevos aprendizajes, de aprender a utilizar el contexto, es por esto que en este apartado damos cuenta de algunas dificultades que nos surgieron durante el camino de querer mostrar alternativas de enseñanza con respeto a las prácticas de oralidad en Escuela nueva partiendo desde una mirada sociocultural.

Debemos traer a colación que por parte de una de las docentes cooperadoras en ocasiones el tiempo que podíamos tener en la escuela para desarrollar el contenido de nuestra propuesta era poco, ya que “debemos cumplir con un determinado horario para una de las clases, ustedes hacen lo suyo en dos horas y luego me colaboran a mí en el resto de la jornada para completar la sesión” (Diario de campo 2, investigadoras Andes), no nos podíamos poner a estar en contra de la cooperadora, pues debíamos brindarle nuestro apoyo en todo lo que ella nos dijera, pero estas son las cosas que nos hacen pensar con respecto al cambio o propuestas nuevas que como docentes en formación pretendemos hacer en la forma o metodologías de la educación, en este caso a la metodología de Escuela nueva.

Asimismo, hacemos mención a otras dificultades: el tiempo y la disciplina en el aula de clase por parte de los estudiantes. Aquí es donde debemos reconocer que el tiempo en la escuela es relativo, pues es este un lugar en el cual influyen muchos factores tales como la disciplina ya que hay que comprender que no todos los días los estudiantes llegan con la misma actitud y ganas de cooperar con lo que se les pretende dar a conocer, además debemos comprender que la escuela como organización en un espacio donde se realizan muchas prácticas; hacemos mención de esto es porque en la mayoría de casos esas participaciones de personas ajenas nos hacían atrasar con

nuestras sesiones y participación y por ende con nuestro desarrollo de la propuesta, es por ello que nos atrevemos a decir: A la escuela se va todos los días, pero no siempre se puede tener la oportunidad de desarrollar lo planeado y es ahí donde llega el retraso con las planeaciones y con las propuestas que se pretenden implementar.

4.3. Conclusiones

Partiendo del trabajo realizado durante todo nuestro trasegar en esta investigación e interacción con la escuela, los educandos y los docentes, preguntándonos por cuáles son esas posibilidades y retos que surgen cuando estudiantes de establecimientos cuya modalidad es Escuela Nueva participan de prácticas de oralidad desde una mirada sociocultural, y después de lo obtenido luego del proceso de análisis de la información, les presentamos a continuación las diferentes conclusiones a las que llegamos luego de atravesar este camino de abordaje de las prácticas de oralidad.

En coherencia con lo anterior, podemos empezar por reafirmar que una de las posibilidades que surgieron fue la de abrir un lugar distinto a las prácticas de oralidad en el aula multigrado, de manera que se abordara bajo una mirada inusual de la enseñanza del lenguaje, una que entró a vincular el contexto, la cultura, la comunidad, los intereses y necesidades de los educandos con aquellos saberes de la lengua propuestos por los enfoques gramatical y comunicativo.

En breve, identificamos que alguna de las implicaciones didácticas y pedagógicas que exige el abordaje de la oralidad en Escuela Nueva se relaciona con que estas prácticas al ser tomadas desde una mirada sociocultural posibilitan que tanto docentes como estudiantes pueden resignificar sus concepciones ante lo que involucra el lenguaje oral.

Asimismo, determinamos que es crucial identificar cuáles son las concepciones que los docentes tienen acerca del lenguaje y sus distintas manifestaciones, ya que estas delimitan rotundamente el lugar y la importancia que le impriman en sus prácticas de enseñanza. Además, que sus concepciones serán replicadas por sus estudiantes, es una transmisión precisa de concepción porque es el docente quien le vende una idea a sus educandos.

En este sentido, la ampliación de las concepciones conllevó a la exploración de otras prácticas de oralidad. En primera instancia, porque esto permitió que los estudiantes se asumieran como grandes oradores en la medida que preparen sus discursos orales por medio de un proceso, que tomen a la oralidad –al igual que la escritura- como un proceso que debe obedecer a unos momentos preparativos, secuenciales y de evaluación para obtener no solo los productos esperados sino también cumplir con los propósitos reales que se habían planteado desde el inicio. De igual forma, los educandos, maestras cooperadoras y en formación, pudieron comprender que en ese proceso hay que trabajar el lenguaje desde una triada inseparable compuesta con la lectura, la escritura y la oralidad, y que no son asuntos exclusivos de este campo disciplinar sino también de las demás áreas del conocimiento.

Y en segundo, porque el recobrar las prácticas de oralidad en la escuela desde diferentes discursos generó que los docentes descubrieran la variedad de posibilidades que este tipo de prácticas ofrece, que la oralidad no es un asunto limitado de la tradición oral, ni que los únicos formatos de expresión oral son los que la escuela o el currículo indica, tales como: el debate, la mesa redonda o la exposición, hay otras modalidades de exploración, como el círculo de la conversación por ejemplo, que nutrirían muchísimo si parten de esos otros saberes no escolarizados que hacen parte de su comunidad, de su contexto.

En esta línea, comprendimos que las prácticas de oralidad pueden transformar a toda una comunidad escolar al ponerlas en función de una comunidad de hablantes donde estudiantes se conciben como participantes activos de su escuela y su comunidad, donde reconocen que en ellos está el derecho y el deber de usar la palabra, de alzar la voz con argumentos para la toma de decisiones importantes respecto a lo que ocurre en la escuela y en su vereda. Y adicional a esto, el asumirse como comunidad de práctica y de hablantes, les posibilita descubrir el poder de la palabra, un poder que se comprende desde el ejercicio de la ciudadanía, desde la concienciación de que su participación es necesaria para cambiar la sociedad, o por lo menos para que ellos como colectivo empiecen a crear su propia idea de sociedad desde la escuela.

De otro lado, hay otro aspecto que nos permitió develar más posibilidades acontecidas en Escuela Nueva y tiene que ver con la configuración de la enseñanza. Desde este punto comprendimos que la manera como el docente multigrado diseñe e implemente sus clases,

determinará los propósitos, de modo que por medio del trabajo por secuencias didácticas se posibilitó: 1- que se pensara la enseñanza del lenguaje desde una mirada sociocultural que privilegie el propósito de los estudiantes y no el del docente, que sea un diseño flexible concertado con los chicos bajo sus intereses más las competencias que deben desarrollar; y 2- que de este proceso investigativo reconociéramos que una de las tensiones que surgen se encuentra en la necesidad de poner en equidad las prácticas de oralidad ante las de lectura y escritura, porque como ya lo hemos sustentado la oralidad juega un papel esencial ante la adquisición y desarrollo de la escritura y por ende de la lectura.

En sumatoria, vislumbramos que esta experiencia investigativa favoreció en este tipo de escuelas que se fortaleciera el trabajo cooperativo entre los educandos, haciendo que esta propuesta no fuera solo pertinente con el modelo sino también con los procesos del lenguaje de ellos, imprimiendo un propósito tan sencillo pero esencial como lo es el perder el miedo a hablar, el de aprender a ser oradores para empoderarse de su derecho a la palabra.

En contra parte, es importante señalar también que se presentaron varias tensiones que debimos afrontar como desafíos.

Si bien hay algunos referentes de calidad que representan un gran avance para cambiar las concepciones añosas de la enseñanza del lenguaje, igual no dejan de plantear en gran medida un manejo instrumentalizado de la lengua oral, donde hace falta la aplicabilidad de ese enfoque de la significación que equivale con el sociocultural del que hemos venido hablando en esta investigación. Sin embargo, no hay que olvidar que esas directrices curriculares aclaran que son una orientación para las instituciones y los docentes, no son una camisa de fuerza, lo que nosotras asumimos de tal forma y las tomamos en nuestra práctica pedagógica para adaptarlas y presentarlas de manera que correspondiera a las necesidades e intereses de los estudiantes; y así mismo les abrimos la invitación a las cooperadoras para verlas de la misma manera.

En este orden, comprendimos además que el tiempo escolar es ilusorio, porque en las escuelas rurales como en otras se crean unos cronogramas adicionales debido a los programas y proyectos que las intervienen, como Todos Aprender. Aparte, los docentes cooperadores debido a sus rutinas de enseñanza se tornan esquivos al principio del proceso porque no podemos negar que cuesta muchísimo desinstalar acciones y sobre todo desaprender para replantear las prácticas, es

algo que hace parte del inacabado proceso de formación docente.

Adicional a esto, la escuela hasta hace muy poco ha tenido una organización curricular donde se privilegia el trabajo por temas y contenidos, más no por procesos como ya lo hemos planteado anteriormente.

Para terminar, recordamos que este proyecto investigativo se interesó por comprender algunas posibilidades, tensiones y retos que podían generar las prácticas de oralidad al vivirlas de forma poco común en la Escuela Nueva, esto para abrir la invitación a investigaciones futuras. Lo aquí compartido es solo un peldaño con el que buscamos contribuir a seguir pensando las prácticas de oralidad en otros escenarios, con otros argumentos, con lo que esperamos podamos juntos, como docentes de lenguaje, emprender la lucha por políticas públicas más pertinentes frente a este objeto de estudio, y sobre todo para que podamos seguir dándole la palabra a los estudiantes. Los invitamos a que generen desde la investigación y desde sus prácticas de enseñanza un altavoz escolar que les devuelva la voz a los chicos.

EPÍLOGO

Con este trabajo logramos corroborar lo que al inicio considerábamos como dudas, retos y posibilidades, es decir, la escuela nos dio la oportunidad de descubrir que es cierto eso de que es un mundo lleno de posibilidad y diferencias. Es la escuela la que nos permitió reflexionar y acertar en nuestro desarrollo de investigadoras, pero más aún como docentes en formación. Es esta la casa que nos vio crecer y ayudar en nuestro desarrollo como personas sensibles y la que hoy nos abrió camino a nuestra investigación, misma que ahora nos demuestra que hacer lo que deseamos en la escuela no es fácil pero jamás imposible, que todo se puede lograr con esfuerzo y actitud, que solo basta con quererlo hacer, planearlo y poner todo lo que esté a nuestro alcance para lograrlo, eso sí siempre en pro del bienestar de los educandos pues en este caso son ellos nuestros triunfadores, nuestros héroes; aunque claro está, sin entorpecer la labor de los docentes cooperadores quienes nos abrieron la puerta ante sus escuelas mundos de maravilla, magia y felicidad, pero también descubrimos que parte del proceso implica tomar las dificultades en pro de tratar de desarrollar siempre lo planeado para cada clase por más difícil que sea, pues allí en este lugar tan majestuoso se teje la idea de que querer lo que se hace es valorar el trabajo de los demás como ejemplo y principalmente el nuestro.

El pretender iniciar con esta idea de las prácticas de oralidad en Escuela Nueva desde un enfoque o mirada sociocultural no fue fácil, pues fue todo un reto, desde las clases con el asesor de práctica hasta la ejecución de cada actividad de las secuencias en el aula de clase, ya que nuestra propuesta era algo nuevo con respecto a lo que los demás compañeros de clase propusieron para trabajar, nuestra idea partía de apostarle a un abordaje equitativo y cooperativo entre las prácticas de lectura, escritura y oralidad.

Expresamos siempre que no fue sencillo, pero al paso que íbamos trabajando en conjunto con el asesor y las docentes cooperadoras, el campo en la escuela se nos iba abriendo y nosotras y nuestro proceso allí se iba transformando, tomando forma en cada actuar, pues cada visita a la escuela, cada clase, cada actividad a desarrollar era un reto más para nuestro proceso de formación y por supuesto de investigación, nuestro aprendizaje empezaba desde los buenos días que le dábamos a los chicos en el momento de cursar la puerta para entrar al aula del saber y la transformación, es decir, el salón de clase hasta la despedida acompañada de un “hasta el próximo

jueves” la cual era nuestra frase al finalizar la sección cada día, pues la escuela es un contexto donde en cada milésima de segundo se está en constante aprendizaje y transformación.

Está claro que siempre vamos a encontrar desafíos, pero por ello no debemos bajar el dedo del renglón y mucho menos dejar de tejer, debemos de reconocer siempre y donde estemos que son más las cosas buenas y llenas de experiencias y significado que las malas experiencias en la escuela. Además, debemos tener claro que en la escuela se aprende de lo bueno, pero también de lo malo, pues de lo bueno se puede mejorar y de lo malo aprender para no volverlo a hacer de determinada manera.

Este trabajo como docentes en formación nos llenó de experiencia y nos abrió camino a la verdad ya que nos permitió ver que la escuela por muy maravillosa que sea no es el cuento de hadas que los padres de familia y la sociedad creen y piensan, este es un lugar lleno de retos y dificultades, rescatando siempre que este es un escenario para aprender y nos llenará de nuevos saberes.

Este trabajo es un tejido hilado paso a paso en el cual hemos encontrado de todo, situaciones favorables y desfavorables para nuestra formación como docentes, nos hizo pensar en nuevas posibilidades de enseñanza ya que la escuela no solo es un ente que transforma a los que hay dentro de ella y en función de ella, sino a todas las personas que la rodean como los padres de familia, estudiantes, la comunidad y sociedad en general. Es precisamente de todas estas personas de las cuales siempre hay un aprendizaje y un espacio para reflexionar acerca de los resultados que allí se dan.

Reconocemos el trabajo que logramos en las escuelas que nos permitieron hacer nuestro trabajo de investigación, es satisfactorio ver cómo los niños lograron de una u otra forma valorar las prácticas de oralidad que se usan en la escuela, desde trabajar con las guías hasta trabajar en equipo y salir al frente a exponer determinado tema o simplemente a comentar una lectura, un cuento, una reflexión, o una obra de teatro y tertulias literarias al frente de sus compañeros y de su ¡Profe! como ellos llaman a este ser que los guía y los llena de aprendizaje cada día.

Es necesario reconocer cómo estudiantes, docentes cooperadoras e investigadoras, en conjunto logramos ver la importancia de la oralidad respecto a su uso tanto en la escuela como fuera de ella, con sus familias, amigos y en la sociedad, para que desde ese mismo instante se pueda



empezar a ponerlo en práctica y jamás olvidarlo, pues es algo que ya estaba, solo que aún no se había visibilizado ni valorado como era, aprendimos que trabajar en equipo y con las cualidades y capacidades de cada estudiante se pueden lograr cosas maravillosas, se puede empezar a transformar el otro, el cual siempre termina siendo nuestro reflejo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bombini, G. (2006). “Cambios de paradigma en la enseñanza de la lengua”. En: *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Camps, A. (2005). *Hablar en clase, aprender lengua*. Barcelona: Graó
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de tinta.
- Céspedes, S. (2014). *Prácticas de lectura y escritura en contextos de educación rural*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín, Colombia.
- Curut, S. & Sequeira, G. (2014). “Para contarte mejor”. Una experiencia de narración oral en la escuela. *El toldo de Astier*, 5 (9).
- Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente (2006). *Hacia una nueva escuela para el siglo XXI*. Bogotá: Quebecor World Bogotá S.A
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo editorial Norma.
- Gutiérrez, Y. & Rosas, A. (2008). El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes. *Infancias imágenes*, (7), pp. 10-20.
- Gutiérrez, Y. (2011). La enseñanza reflexiva y progresiva de la lengua oral. *Enunciación*, 16 (1), pp. 116- 135.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

Loaiza, N y Uribe, P. (2015). *De concepciones y otros espejos: Prácticas y saberes en la enseñanza de la lengua de la lengua castellana en la básica primaria*. (Tesis de maestría) Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín, Colombia.

Marín, M. (2004). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.

Martínez, M. (1999). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1 (1), p. 21

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Manual de implementación Escuela Nueva*. Tomo I. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje*. V2. Bogotá: Panamericana formas e impresos S.A.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Mallas de aprendizaje. Área de lenguaje*. Bogotá:

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Matriz de referencia*. Bogotá:

Ong, W. (2006). *Oralidad y escritura: Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Pérez, J. (2014). *La enseñanza de la literatura en la escuela: diversidad de prácticas, multiplicidad de sentidos*. (Tesis de maestría) Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín, Colombia.

Pérez, M. (2004). *Leer, escribir, participar: Un reto para la escuela, una condición de la política*.

Universidad del Valle. Lenguaje, N° 32

Pérez, M. y 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. y Martín, J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada Editoras.

Ramírez, G. (2011). La dimensión política de la retórica griega. *Rétor*, 1 (1), pp. 85-104.

Santos, E. (2011). *La importancia de la Oralidad en la enseñanza de la Historia*.

Santos, N. (2013). *La argumentación oral en primaria*. (Tesis de maestría). Universidad Francisco José de Caldas, Facultad de Educación, Bogotá, Colombia.

Schneuwly, B. (1997). *La enseñanza del lenguaje oral y la lectoescritura en la perspectiva socio-cultural*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje. p. 91-100

Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Valencia, G. (2015). *Formación en la escuela: al son de voces de tradición oral*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín, Colombia.

Vasilachis, I. (2006). "La investigación cualitativa". Barcelona: Gedisa Editorial.

Vich, V. & Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder: Herramientas metodológicas*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Villar, R. (2010). "El Programa Escuela Nueva en Colombia". *Revista Educación y Pedagogía*, 7, (14 y 15). Pp. 357-382.

Zapata, C. (2015). *La lectura y la escritura en el contexto rural: Una mirada a mis propias prácticas*. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín, Colombia.



Zavala, V. (2008). “La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura”. *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (47). Barcelona: Paidós, p.p. 71-79.

ANEXOS

Secuencia didáctica N° 1:

TÍTULO DE LA SECUENCIA: “OTRO DENTRO DE MÍ: TEATRO DE AULA”		
AUTORES SD: Daniela Restrepo Alzate, Jimena Jaramillo Rondón y Alejandra Torres Rios	GRADO: 0° a 5°, Escuela Nueva MAESTRAS COOPERADORAS: Sandra Milena Muñoz Mora y Alba María Ossa	TIEMPO ESTIPULADO: 36 horas.
Objetivo general	Preguntas guía	Temáticas
al finalizar la secuencia didáctica el estudiante estará en condiciones de : Responder a una situación comunicativa real, como lo es presentar una obra teatral a la comunidad escolar, fomentando la expresión oral	¿Cuáles son las diferencias entre el cuento y el teatro? ¿Por qué es importante reconocer al teatro como una extensión de la expresión oral?	Teatro, la voz en el salón de clase de cada uno de los estudiantes, el temor a hablar al público y las prácticas de oralidad en cada espacio de la escuela. El interés por conocer siempre las bases del cuento y el teatro dentro del aula de clase y en su práctica
		Competencias
		- Semántica, Pragmática , Enciclopédica , Literaria, Poética
Producto final de la SD: Presentación de una obra de teatro a la comunidad		
Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje		
Factores	Enunciado identificador	Subprocesos

PRODUCCIÓN TEXTUAL	Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora.	Organizo mis ideas para producir un texto oral, teniendo en cuenta mi realidad y mis propias experiencias. Elaboro un plan para la exposición de mis ideas. Selecciono el léxico apropiado y acomodo mi estilo al plan de exposición, así como al contexto comunicativo. Adecuo la entonación y la pronunciación a las exigencias de las situaciones comunicativas en que participo. Produzco un texto oral, teniendo en cuenta la entonación, la articulación y la organización de ideas que requiere la situación comunicativa.
MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	Comprendo los factores sociales y culturales que determinan algunas manifestaciones del lenguaje no verbal.	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizo diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otras. • Identifico rasgos culturales y sociales en diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otros.
ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN	Reflexiono en forma crítica acerca de los actos comunicativos y explico los componentes del proceso de comunicación, con énfasis en los agentes, los discursos, los contextos y el funcionamiento de la lengua, en tanto sistema de signos, símbolos y reglas de uso.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco el lenguaje como capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar. • Comprendo el concepto de coherencia y distingo entre coherencia local y global, en textos míos o de mis compañeros. • Valoro, entiendo y adopto los aportes de la ortografía para la comprensión y producción de textos.
DERECHOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE EN LENGUAJE		
Enunciado		Evidencias de Aprendizaje
Relaciona códigos no verbales, como los movimientos corporales y los gestos de las manos o del rostro, con el significado que pueden tomar de acuerdo con el contexto. (Grado 1°)		-Identifica las intenciones de los gestos y los movimientos corporales de los interlocutores para dar cuenta de lo que quieren comunicar. -Reconoce el sentido de algunas cualidades sonoras como la entonación, las pausas y los

	silencios.
Reconoce las temáticas presentes en los mensajes que escucha, a partir de la diferenciación de los sonidos que componen las palabras. (Grado 1°)	<ul style="list-style-type: none"> -Extrae información del contexto comunicativo que le permite identificar quién lo produce y en dónde. -Comprende las temáticas tratadas en diferentes textos que escucha.
Enuncia textos orales de diferente índole sobre temas de su interés o sugeridos por otros. (Grado 1°)	<ul style="list-style-type: none"> -Emplea palabras adecuadas según la situación comunicativa en sus conversaciones y diálogos. -Adecúa el volumen de la voz teniendo en cuenta a su interlocutor y si el espacio en el que se encuentra es abierto o cerrado.
Expresa sus ideas atendiendo a las características del contexto comunicativo en que las enuncia (interlocutores, temas, lugares). (Grado 2°)	<ul style="list-style-type: none"> -Participa dentro los espacios de conversación que hay en su entorno. -Respeta los turnos de uso de la palabra y las ideas expresadas por los interlocutores. -Selecciona palabras que tienen sentido y relación con las ideas que quiere expresar en los diálogos. -Emplea distintos ritmos de voz para dar expresividad a sus ideas.
Identifica el papel del emisor y el receptor y sus propósitos comunicativos en una situación específica. (Grado 3°)	<ul style="list-style-type: none"> -Asocia la intención comunicativa con el contexto en el que se producen los enunciados y el rol que desempeñan los interlocutores. -Organiza secuencialmente las ideas que comprende de un texto oral.

<p>Produce textos orales breves de diferente tipo ajustando el volumen, el tono de la voz, los movimientos corporales y los gestos, al tema y a la situación comunicativa. (Grado 3°)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Participa en comunicaciones orales atendiendo a diferentes propósitos comunicativos: narrar, argumentar, exponer, describir e informar. -Elige las expresiones más pertinentes para dar claridad a sus intervenciones. -Reconoce los roles de quien produce y de quien interpreta un texto en una situación comunicativa específica. -Realiza cambios en la modulación de la voz para acompañar el sentido de lo que comunica. 	
<p>Interpreta el tono del discurso de su interlocutor, a partir de las características de la voz, del ritmo, de las pausas y de la entonación. (Grado 4°)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Comprende los temas tratados en espacios de discusión y los incorpora en su discurso para apoyarlos o criticarlos. -Establece intercambios en discursos orales a partir de lecturas previas, discusiones con sus compañeros y sus experiencias de formación escolar. -Nota el tono y el estado de ánimo del emisor a partir del ritmo, las pausas y la velocidad de su discurso. 	
<p>Construye textos orales atendiendo a los contextos de uso, a los posibles interlocutores y a las líneas temáticas pertinentes con el propósito comunicativo en el que se enmarca el discurso. (Grado 5°)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Reconoce los momentos adecuados para intervenir y para dar la palabra a los interlocutores de acuerdo con la situación y el propósito comunicativo. 	
<p>PRIMERA ETAPA: ACTIVIDADES DE EXPLORACIÓN</p>		
<p>Acciones a realizar</p>	<p>Materiales educativos</p>	<p>Criterios e instrumentos de evaluación</p>

<p>Sesión 1</p> <p>*Lectura de ambientación: “La abeja haragana”</p> <p>*Presentación de la Secuencia Didáctica: Contarles a los niños y a la profesora en que consiste nuestro trabajo durante las visitas que vamos a realizar a la escuela, con el fin de que ellos conozcan lo que va a realizar y hagan sus aportes y opiniones al respecto.</p> <p>*Ver dos obras de teatro y discutir con los estudiantes las características propias del teatro, para lograr una mejor comprensión de la propuesta realizada al inicio de la clase. ”La ratita presumida”, “Caperucita roja”</p> <p>*Leer diversos guiones teatrales: Para que los estudiantes tengan la opción de escoger las obras de teatro que quieran representar para el producto final. “romeo y Julieta en varias versiones”, Los tres pelos de oro del diablo”</p>	<p>“La abeja haragana”: http://www.literatura.us/quiroga/abeja.html</p> <p>“La ratita presumida”: https://www.youtube.com/watch?v=7tJ6uywPnQE</p> <p>“Caperucita roja”: https://www.youtube.com/watch?v=7HYaootnRIY&t=485s</p>	<p>Participación activa.</p> <p>Respeto y escucha por la palabra del otro.</p> <p>Disposición ante las actividades propuestas.</p>
SEGUNDA ETAPA: ACTIVIDADES DE PRÁCTICA		
	Materiales educativos	critérios e Instrumentos de evaluación
<p>Sesión 2</p> <p>*Lectura de ambientación: “El carrito mágico”</p>	<p>*Página de donde se sacaron los textos: guiainfantil.com</p>	<p>Participación activa.</p> <p>Respeto y escucha por la palabra del otro.</p>

<p>*Distinción entre cuento y guion teatral: las maestras en formación harán claridad entre las haciendo que lo estudiantes lean un cuento corto y que ese mismo esté también en guion teatral y luego de que hayan leído los dos tipos de texto, hacer un cuadro comparativo (semejanzas y diferencias) de forma, con el fin de que ellos mismos los analicen y encuentren sus diferencias</p> <p>Ejercicios de expresión oral y corporal:</p> <p>*Lectura vívida: Con el fin de que los estudiantes practiquen la expresión oral y corporal para realizar una obra de teatro, se propone llevar varias lecturas (fábulas y cuentos) donde cada texto que un niño lea le exija imprimirle una emoción, es decir, leer con tono y gestos de enamorado, leer con alegría, con tristeza, con enojo, entre otros.</p> <p>Para ello leímos estos tres cuentos:</p> <p>“Uga la tortuga”</p> <p>“El niño y los clavos”</p> <p>*Cantos: Estos cantos vinculan la parte gestual y corporal de los niños, lo cual les va a permitir tener más soltura y seguridad en las actividades que se van a realizar.</p> <p>Entre los cantos a practicar están el Chuchuwa: Éste con fin de lograr una soltura en cada uno de los niños, pues habrá movimiento de los cuerpos y soltura en cada uno de ellos.</p> <p>También cantaremos y bailaremos “Mueve tu cuerpo” con esta canción tendremos movimiento de cuerpo y articulaciones</p>	<p>*Pliegos de cartulina.</p> <p>*Marcadores.</p> <p>*Reglas.</p> <p>*colores</p> <p>*Lectura de ambientación:</p> <p>https://www.chiquipedia.com/cuentos-infantiles-cortos/cuentos-con-moraleja/</p>	<p>Receptividad ante las lecturas en voz alta.</p>
<p>Sesión 3</p>	<p>“El traje nuevo del</p>	<p>cada participación.</p>

<p>*Lectura de ambientación “El traje nuevo del emperador”</p> <p>* Ejercicios de práctica: Jeringonza, son palabras inventadas que se dicen muy rápido y que a su vez tienen un ritmo, esto fomentará en los estudiantes la fluidez a la hora de hablar o pronunciar palabras complejas.</p> <p>Para trabajar con estas jeringonzas se harán grupos de tres niños y a cada grupo se le dará una copia diferente de una con el fin de que haya varios ejemplos y además que cada uno deba practicar este ejercicio.</p> <p>* Ejercicios de imitación: Los niños imitarán a una de las personas que admire más como a sus padres, abuelos, tíos, vecinos, un personaje reconocido en la vereda o el pueblo, incluso a las maestras, haciendo todo lo que los identifica.</p> <p>*Volvamos a la onomatopeya: los estudiantes necesitan formar un círculo o una U, a cada uno se les irá pasando una bolsa para que saquen al azar un papel que les indicará un objeto, situación o animal que deberán imitar solo con su voz o sonidos.</p>	<p>emperador”:</p> <p>http://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/Colecciones/CuentosMas/Emperador.pdf</p> <p>*Papel</p> <p>*Lápiz</p> <p>*Marcadores</p>	<p>manejo del lenguaje.</p> <p>buena vocalización.</p> <p>uso de la discreción y seriedad en el momento de imitar.</p>
<p>Sesión 4 , 5 y 6</p> <p>* Lectura de ambientación “El ratón que cosía botones”, “El ciervo caprichoso” y “El canguro que no sabía saltar”</p> <p>* Se le entregará a los estudiantes el guion de la obra de teatro, se leerá entre todos y así se dividirá el grupo en dos, para proceder a ensayar, se debe llegar a un acuerdo con respecto a lo que se va a necesitar para el escenario, el vestuario de los actores y la implementación del espacio que se requiera para esta puesta en escena.</p>	<p>“El ratón que cosía botones”:</p> <p>https://www.bosquedefantasi.com/recursos/cuentos-valores/cuento-raton-cosia-botones</p> <p>“El ciervo caprichoso”</p> <p>https://www.bosquedefantasi.com/recursos/cuentos-valores-</p>	<p>el trabajo en equipo.</p> <p>el manejo del espacio (escenario y público).</p> <p>el manejo de la voz y expresiones gestuales durante los ensayos.</p>

<p>Los personajes se repartirán de acuerdo a cada obra de teatro y a la participación que se tiene de cada estudiante durante las secciones</p> <p>*En la sexta sesión se deben elaborar tarjetas de invitación para que familiares y personas de la vereda nos acompañen en la presentación de las obras de teatro.</p> <p>*Con estas tarjetas transmitiremos a las familias lo importante de este evento y no solo a las familias sino a toda la sociedad en general que desee hacer parte de este evento y ver nuestro trabajo.</p> <p>*Para ello les enseñaremos a los niños la importancia de las tarjetas de invitación y aunque nos lleva ello, con el fin de que ellos las hagan conscientes de lo que están haciendo y demuestren sus intenciones como debe de ser en ellas.</p> <p>*También las tarjetas se harán en trabajo en equipo pues entre todos se definirá que deseamos que lleven las tarjetas, debe ser un mensaje, una invitación que motive a la gente a hacerse presente este día que son citados y puedan apreciar todo el talento que hay en la escuela.</p> <p>*Compromisos en casa: buscar y preparar la indumentaria, atuendos y elementos de la escenografía de la obra con la ayuda de sus familiares. También, cada uno necesitará releer, aprender y practicar mucho su guion y participación en la obra.</p> <p>*Además en estas clases y secciones se van a ensayar las obras de teatro con el fin de que quedé todo bien, además se grabará uno de los ensayos para que los estudiantes se miren y vean sus fallas y en uno de los ensayos invitaremos a un externo para que evalúe lo sucedido en las obras de teatro y nos da su punto de vista para ellos y una mejora de las obras de teatro</p>	<p><u>ciervo-caprichoso</u></p> <p>“El canguro que no sabía saltar”</p> <p>https://www.bosquedefantasi.com/recursos/cuentos-valores/cuento-canguro-no-sabia-saltar</p> <p>Las lecturas para las obras de teatro son:</p> <p>*“los tres pelos de oro del diablo”.</p> <p>*”Los músicos de Bremen”.</p> <p>*El zapatero y las brujas.</p> <p>*Hojas iris</p> <p>*Marcadores</p> <p>*Colores</p>	<p>a creatividad en la realización de las tarjetas de invitación.</p> <p>reatividad para realizar los disfraces.</p>
--	---	--

	<p>*Tijeras</p> <p>*Cartón</p> <p>*Ropa vieja</p> <p>*Vinilos</p>	
<p>TERCERA ETAPA: ACTIVIDADES DE APLICACIÓN</p>		
<p>Sesión 7</p> <p>*Cierre de la SD: Presentación de la obra de teatro, a toda la comunidad.</p> <p>*Esta obra de teatro se presentará en la fecha en la que se celebre el día del idioma, esta se realizó en un acto cultural</p> <p>*se abrió un espacio de dialogo a los estudiantes para que ellos se evalúen con respecto a lo ensayado y a lo presentado en la obra final y a la actitud de sus compañeros con respecto a lo presentado y realizado durante las clases</p>		

Secuencia didáctica N° 2:

TÍTULO DE LA SECUENCIA: LA VOZ DEL CIUDADANO

AUTORES SD: Daniela Restrepo Alzate, Jimena Jaramillo Rondón y Alejandra Torres Ríos	GRADO: 0° a 5°, Escuela Nueva MAESTRAS COOPERADORAS: Alba María Ossa y Sandra Milena Muñoz Mora	TIEMPO ESTIPULADO: 56 horas.
Objetivo general	Preguntas guía	Temáticas
Vincular la secuencia didáctica “Otro dentro de mí: Teatro de aula” al propósito de atribuirle a los educandos el dominio de un rol, que inicialmente fue de un personaje y que ahora será social, y de esta manera se pueda fomentar en ellos el discurso crítico como una práctica oral, la cual asume a su vez un ejercicio de la ciudadanía para hacer visibles sus voces.	¿Qué es un discurso y para qué nos sirve? ¿Qué se puede lograr por medio de la libre expresión? ¿Es importante conversar sobre nuestras problemáticas sociales, por qué?	Problemáticas sociales como: Los daños al medio ambiente, la minería, la violencia infantil, desplazamiento forzado, problemas de convivencia y violencia intrafamiliar. Participación ciudadana, derecho a la libre expresión, el discurso crítico.
		Competencias
		-Textual -Comunicativa -Gramatical -Semántica - Pragmática - Enciclopédica
Producto final de la SD:		
Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje		

Factores	Enunciado identificador	Subprocesos
PRODUCCIÓN TEXTUAL	Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articuladora. Produzco textos narrativos a partir de la oralidad con el fin de realizar una mejor entonación y socialización de este.	Organizo mis ideas para producir un texto oral, teniendo en cuenta mi realidad y mis propias experiencias. Selecciono el léxico apropiado y acomodo mi estilo al plan de exposición así como al contexto comunicativo. Adecuo la entonación y la pronunciación a las exigencias de las situaciones comunicativas en que participo. Produzco un texto oral, teniendo en cuenta la entonación, la articulación y la organización de ideas que requiere la situación comunicativa.
MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	Comprendo los factores sociales y culturales que determinan algunas manifestaciones del lenguaje no verbal.	
ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN	Reflexiono en forma crítica acerca de los actos comunicativos y explico los componentes del proceso de comunicación, con énfasis en los agentes, los discursos, los contextos y el funcionamiento de la lengua, en tanto sistema de signos, símbolos y reglas de uso.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconozco el lenguaje como capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar. • Comprendo el concepto de coherencia y distingo entre coherencia local y global, en textos míos o de mis compañeros. • Valoro, entiendo y adopto los aportes de la ortografía para la comprensión y producción de textos.
Derechos Básicos de Aprendizaje en Lenguaje		
Enunciado		Evidencias de Aprendizaje
Relaciona códigos no verbales, como los movimientos corporales y los gestos de las manos o del rostro,		-Identifica las intenciones de los gestos y los movimientos corporales de los interlocutores para

<p>con el significado que pueden tomar de acuerdo con el contexto. (Grado 1°)</p>	<p>dar cuenta de lo que quieren comunicar.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reconoce el sentido de algunas cualidades sonoras como la entonación, las pausas y los silencios.
<p>Reconoce las temáticas presentes en los mensajes que escucha, a partir de la diferenciación de los sonidos que componen las palabras. (Grado 1°)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Extrae información del contexto comunicativo que le permite identificar quién lo produce y en dónde. -Comprende las temáticas tratadas en diferentes textos que escucha.
<p>Enuncia textos orales de diferente índole sobre temas de su interés o sugeridos por otros. (Grado 1°)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Emplea palabras adecuadas según la situación comunicativa en sus conversaciones y diálogos. -Adecúa el volumen de la voz teniendo en cuenta a su interlocutor y si el espacio en el que se encuentra es abierto o cerrado.
<p>Expresa sus ideas atendiendo a las características del contexto comunicativo en que las enuncia (interlocutores, temas, lugares). (Grado 2°)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Participa dentro los espacios de conversación que hay en su entorno. -Respeto los turnos de uso de la palabra y las ideas expresadas por los interlocutores. -Selecciona palabras que tienen sentido y relación con las ideas que quiere expresar en los diálogos. -Emplea distintos ritmos de voz para dar expresividad a sus ideas.
<p>Identifica el papel del emisor y el receptor y sus propósitos comunicativos en una situación específica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Asocia la intención comunicativa con el contexto en el que se producen los enunciados y el rol que desempeñan los interlocutores. -Organiza secuencialmente las ideas que comprende de un texto oral.

<p>(Grado 3°)</p>		
<p>Produce textos orales breves de diferente tipo ajustando el volumen, el tono de la voz, los movimientos corporales y los gestos, al tema y a la situación comunicativa. (Grado 3°)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Participa en comunicaciones orales atendiendo a diferentes propósitos comunicativos: narrar, argumentar, exponer, describir e informar. -Elige las expresiones más pertinentes para dar claridad a sus intervenciones. -Reconoce los roles de quien produce y de quien interpreta un texto en una situación comunicativa específica. -Realiza cambios en la modulación de la voz para acompañar el sentido de lo que comunica. 	
<p>Interpreta el tono del discurso de su interlocutor, a partir de las características de la voz, del ritmo, de las pausas y de la entonación. (Grado 4°)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Comprende los temas tratados en espacios de discusión y los incorpora en su discurso para apoyarlos o criticarlos. -Establece intercambios en discursos orales a partir de lecturas previas, discusiones con sus compañeros y sus experiencias de formación escolar. -Nota el tono y el estado de ánimo del emisor a partir del ritmo, las pausas y la velocidad de su discurso. 	
<p>Construye textos orales atendiendo a los contextos de uso, a los posibles interlocutores y a las líneas temáticas pertinentes con el propósito comunicativo en el que se enmarca el discurso. (Grado 5°)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Reconoce los momentos adecuados para intervenir y para dar la palabra a los interlocutores de acuerdo con la situación y el propósito comunicativo. 	
<p>PRIMERA ETAPA: ACTIVIDADES DE EXPLORACIÓN</p>		
<p>Acciones a realizar</p>	<p>Materiales educativos</p>	<p>Criterios e instrumentos de evaluación</p>

<p>Sesión 1</p> <p>*Lectura de ambientación: “¡Que se nos cae el planeta!”</p> <p>*Presentación de la secuencia didáctica: espacio para hablar de la continuidad que se le dará a la primera secuencia, en cuanto a las prácticas orales. Se trata de que los estudiantes asuman roles que en este caso concierne al volverse actores sociales para defender su discurso crítico.</p> <p>*Problemática social del día: <i>Medio Ambiente</i></p> <p>A lo largo de la sesión se les presentará a los estudiantes algunas dificultades que nos han dejado la mala utilización de los recursos naturales, tales como: la deforestación, el mal manejo de los residuos sólidos, el mal uso de los recursos no renovables. Al respecto</p> <p>Con lo anterior, las maestras en formación harán exposición de estos temas para al final abrir un espacio para la conversación y fomentar posturas críticas en los estudiantes sobre lo abordado.</p> <p>*Socialización: después del conversatorio se dirigirán los estudiantes hacia un lugar del aula que estará siempre dispuesto para que los estudiantes escriban o dibujen las impresiones, opiniones y reflexiones que darán cuenta de las construcciones críticas que los chicos hacen sobre lo discutido.</p>	<p>Algunos videos sobre el cuidado del medio ambiente:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=Rt8LFmCeYdA</p> <p>Marcadores Colores Papel Lápiz</p> <p>Lectura de Ambientación: “¡Que se nos cae el planeta!”, https://cuentosparadormir.com/infantiles/cuento/%21que-se-nos-cae-un-planeta</p>	<p>Participación activa.</p> <p>Respeto y escucha por la palabra del otro.</p> <p>Disposición ante las actividades propuestas.</p>
SEGUNDA ETAPA: ACTIVIDADES DE PRÁCTICA		
Acciones a realizar	Materiales educativos	criterios e

		Instrumentos de evaluación
<p>Sesión 2</p> <p>*Lectura de ambientación: “El minero”</p> <p>* Problemática social del día: <i>La Minería</i></p> <p>Para esta sesión trabajaremos el tema de la minería, ésta es una problemática que nos toca a todos de diversas formas, partiendo desde los prejuicios que esta trae a la región desde la contaminación en el agua, en el ambiente y de ahí las enfermedades que esta puede traer tanto para el sistema inmunológico, como para el sistema nervioso, contarles a los chicos las clases de minería, ya que la hay artesanal, legal e ilegal y es importante que ellos conozcan los tipos y sus características.</p> <p>Con lo anterior, las maestras en formación harán exposición de estos temas para al final abrir un espacio para la conversación y fomentar posturas críticas en los estudiantes sobre lo abordado.</p> <p>* Socialización: después del conversatorio se dirigirán los estudiantes hacia un lugar del aula que estará siempre dispuesto para que los estudiantes escriban o dibujen las impresiones, opiniones y reflexiones que darán cuenta de las construcciones críticas que los chicos hacen sobre lo discutido.</p>	<p>Videos sobre la afectación al sistema nervioso e inmunológico de las personas que trabajan la minería</p> <p>sobre la minería artesanal, legal e ilegal y la afectación al medio ambiente:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=5pImaLQTFYI</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=c36QXyIDoAI</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=1XA2R_1tdZ8</p> <p>Marcadores</p> <p>Colores</p> <p>Papel</p> <p>Lápiz</p> <p>Lectura de ambientación: “El minero”:</p> <p>https://www.wattpad.com/7626577-el-minero-un-cuento-corto-con-larga-</p>	<p>Participación activa.</p> <p>Respeto y escucha por la palabra del otro.</p> <p>Receptividad ante las lecturas en voz alta.</p>

	ense%C3%B1anza	
<p>Sesión 3</p> <p>*Lectura de ambientación: “¡Estela, Grita muy fuerte!</p> <p>* Problemática social del día: <i>violencia infantil</i></p> <p>En esta sesión se le presentará a los estudiantes el concepto de violencia infantil teniendo en cuenta que este parte desde diversos aspectos tales como: El maltrato a los niños en la casa por parte de padres de familia o hermanos llegado el caso sin justa razón, teniendo en cuenta que los niños que deben de trabajar forzosamente sin necesidad alguna solo porque los padres no lo quieren hacer (trabajo infantil forzado), cuando se le son violentados los derechos a los niños y aún más alarmante el abuso sexual en ellos, ya que estos son las principales víctimas de este maléfico hecho por su vulnerabilidad y debilidad.</p> <p>* Socialización: después del conversatorio se dirigirán los estudiantes hacia un lugar del aula que estará siempre dispuesto para que los estudiantes escriban o dibujen las impresiones, opiniones y reflexiones que darán cuenta de las construcciones críticas que los chicos hacen sobre lo discutido.</p>	<p>partir de un video de los derechos humanos</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=YFufWy_sLOY</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=Jt3c0N4LENO</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=m1lhE68cpz8</p> <p>Marcadores Colores Papel Lápiz</p> <p>lectura de ambientación: ¡Estela, Grita muy fuerte! https://issuu.com/piluki/docs/estela_grita_fuerte</p>	<p>participación activa Disposición frente a las actividades propuestas. la reflexión que se haga con respecto al tema tratado</p>
<p>Sesión 4</p>	<p>Mostrar algunos videos sobre el desplazamiento forzado o por la violencia:</p>	<p>respeto y escucha por la palabra del otro participación activa y</p>

<p>* Lectura de ambientación: “Te cuento, mi cuento”</p> <p>*Problemática social del día: <i>Desplazamiento forzado</i></p> <p>A lo largo de la sesión se les presentará a los estudiantes algunas formas de desplazamiento forzado y de qué forma pueden ser víctima de ellos y dónde recurrir si lo son para ser ayudados, para que no sea vulnerados sus derechos, buscar que los chicos se toquen e indaguen acerca de esto y que si no les ha sucedido estén alerta a este hecho que les puede pasar en cualquier momento. Al respecto se les mostrara un video sobre el desplazamiento forzado en Colombia y en algunas regiones de nuestro departamento, debido a que en ocasiones nos vemos muy ajenos a estos y sin pensarlo estas situaciones llegan en el momento menos esperado.</p> <p>Con lo anterior, las maestras en formación harán exposición de estos temas para al final abrir un espacio para la conversación y fomentar posturas críticas en los estudiantes sobre lo abordado.</p> <p>*Socialización: después del conversatorio se dirigirán los estudiantes hacia un lugar del aula que estará siempre dispuesto para que los estudiantes escriban o dibujen las impresiones, opiniones y reflexiones que darán cuenta de las construcciones críticas que los chicos hacen sobre lo discutido.</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=IO_PgMxdOBw</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=6oc7Xu8nifU</p> <p>Marcadores Colores Papel Lápiz</p> <p>lectura de ambientación: “Te cuento, mi cuento”: https://www.youtube.com/watch?v=SyGGEvx3evM</p>	<p>oportuna interés por el trabajo</p>
<p>Sesión 5</p>	<p>Ver algunos videos animados sobre el cuidado del medio ambiente:</p>	<p>disposición y participación activa frente a las actividades a realizar</p>

<p>Lectura de ambientación: “Orejas de mariposa”</p> <p>*Problemática social del día: <i>problemas de convivencia</i></p> <p>Para esta sesión se partirá de las problemáticas de convivencia que hay en el salón, tales como; el desorden, la mala comunicación, el poco trabajo en equipo, la discriminación de algunos estudiantes ante otros y así indagar sobre el bullying en la escuela.</p> <p>A partir de esto se le mostrará un video de violencia y agresiones en el salón (bullying)</p> <p>Con lo anterior, las maestras en formación harán exposición de estos temas para al final abrir un espacio para la conversación y fomentar posturas críticas en los estudiantes sobre lo abordado.</p> <p>* Socialización: después del conversatorio se dirigirán los estudiantes hacia un lugar del aula que estará siempre dispuesto para que los estudiantes escriban o dibujen las impresiones, opiniones y reflexiones que darán cuenta de las construcciones críticas que los chicos hacen sobre lo discutido.</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=m1lhE68cpz8</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=ZiSboskv0HA</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=m1lhE68cpz8</p>	<p>escucha y respeto por la palabra del otro socialización</p>
--	--	--

<p>Sesión 6</p> <p>Lectura de ambientación: “ Atrapados en tururulandia”</p> <p>*Problemática social del día: <i>La libertad de expresión y participación ciudadana</i></p> <p>*En esta sesión se va a realizar unas preguntas tales como: Qué es participación ciudadana, qué se entiende por expresión y si conocen algunas formas de participación ciudadana para conocer qué tanto saben los niños de este tema (conocimiento previo del tema) con el fin de llegar a estos con el tema pero partiendo de lo que ya conocen, solo con un refuerzo.</p> <p>Después de haber realizado un breve repaso sobre la libertad de expresión y la participación ciudadana se empezará por parte de las docentes en formación a realizar un análisis amplio de lo que es estos dos aspectos, y sobre la forma en que ellos como estudiantes pueden ejercer esta participación. Se hará lectura y conversación del derecho a la libre expresión postrado en la constitución política de Colombia.</p> <p>Todo esto con el fin de llevarlos más adelante al concejo municipal o algún lugar de carácter público, ya sea canal comunitario o a la emisora del pueblo para que expresen lo que sienten y sean agentes críticos a la situaciones que los rodea y que directamente o indirectamente los puede tocar y afectar y como niños también tiene voz y voto participante en la sociedad.</p>	<p>Marcadores</p> <p>Colores</p> <p>Papel</p> <p>Lápiz</p> <p>ALGUNOS VIDEOS SOBRE:</p> <p>Qué es participación ciudadana:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=c_C3NWxgEe</p> <p>La participación ciudadana;</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=_ofSdUQqrPg</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=k5ahLCBSYmE</p> <p>Mecanismos de participación ciudadana:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=hGhBEY</p>	<p>Participación activa</p> <p>Exposición de sus trabajos</p> <p>Escucha y respeto por la palabra del otro</p>

<p>Es entonces que después de lo mostrado por las docentes cada niño deberá escoger una forma de participación y realizar un ejercicio de escritura en el cual ejemplifica este con una situación real y realice un dibujo de este para exponerlo ante los demás compañeros.</p>	<p><u>5VYgA</u></p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=4ytCHEnJLn8&spfreload=10</p>	
<p>Sesión 7</p> <p>*Lectura de ambientación: “Wangari y los árboles de la paz”</p> <p>*El ejercicio de la política por medio del discurso crítico:</p> <p>Para comenzar, se les presentará a los estudiantes algunos videos de discursos de grandes oradores de la historia, como Jaime Garzón, Martín Luther King, Nelson Mandela, Malala, Frida Khalo, el niño orador Jimmy Anthony Cali y, Yokoi Kenji.</p> <p>Después de realizar aquel recorrido de sensibilización ante algunas problemáticas sociales que, directa o indirectamente, han tocado (o tocarán) a nuestros estudiantes, y luego de ver los discursos, es que se dará paso a un espacio para formarlos conceptualmente sobre lo que es el discurso crítico. Es necesario explicarles lo que significa el discurso en el contexto de lo político y la libertad de expresión, y también lo que es la crítica, esencialmente con el diferenciador de la nación coloquial que se tiene: la criticadera, el hablar mal de los demás, o chismosear. Será importante que en esta sesión los niños puedan vincular esas problemáticas sociales vistas con los quehaceres de la escuela, es decir, que lo que piensan, sienten y opinan al respecto pueden expresarlo por medio de un discurso verbal y escrito que la escuela les ha enseñado, pero podrán hacerlo</p>	<p>“Wangari y los árboles de la paz”: https://www.youtube.com/watch?v=7vW4TA_r2coI Video Beam, computador, parlantes.</p> <p>Discurso de niña mexicana sobre la importancia de las mujeres: https://www.youtube.com/watch?v=GpEN6-DrDLg</p> <p>Vida de Frida Khalo para niños: https://www.youtube.com/watch?v=zd_Mtyi-9Zs</p> <p>Discurso de Martín Luther King, “I have a dream”:</p>	<p>Participación de los estudiantes a partir de sus experiencias Escucha</p>

con argumentos sólidos los cuales hacen que ese discurso sea crítico.

<https://www.youtube.com/watch?v=1wPCE7pYcfQ>

Discurso de Jaime Garzón a los jóvenes:

<https://www.youtube.com/watch?v=ur5Ps1xKFhQ>

Discurso de Malala, Premio Nobel de Paz del 2014, ante la ONU:

<https://www.youtube.com/watch?v=CFtjo0Q6FwQ>

Discurso del niño Jimmy Anthony Cali, sobre la ayuda mutua:

<https://www.youtube.com/watch?v=RC96-wXK1JA>

Discurso de Yokoi Kenji “No vale hacer trampa”:

<https://www.youtube.com/watch?v=lk1-916Pt8s>

TERCERA ETAPA: ACTIVIDADES DE APLICACIÓN

<p>Sesión 8</p> <p>*Escritura del discurso crítico: en este encuentro se dará inicio a la escritura del discurso que les servirá de base para organizar sus opiniones y argumentos respecto a las problemáticas sociales que los niños identifican en su comunidad y en el municipio entero. Este escrito les ayudará a tener más seguridad a la hora de expresar sus posturas críticas en la grabación del video, en la presentación en la emisora, y posiblemente ante el concejo municipal donde se aspira hacer un conversatorio y que ellos asuman genuinamente su rol político y social.</p>	Hojas de papel, lápiz, borrador.	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura del discurso
<p>Sesión 9</p> <p>*Reescritura del discurso: como de costumbre, se abrirá un nuevo espacio para la reescritura, de esta manera se revisarán de forma auto y coevaluativa los textos que elaboraron.</p> <p>*Compromiso en casa: Cada estudiante deberá leer muchas veces su texto hasta que logre recordar en esencia lo que escribió y lo que pretende expresar a su comunidad. Frente al espejo puede practicar cómo va a decir su discurso, debe pensar en lo gestos, la postura del cuerpo, el tono de la voz, todo lo necesario para ser un buen orador. De esta manera estará preparado para que en la siguiente clase se puedan hacer los videos de tan valiosas críticas.</p>		Reescritura del discurso Participación
<p>Sesión 10</p>	Video cámara, grabadora de voz.	Comportamiento y disposición de los estudiantes Participación

<p>*Se dará un espacio para que los estudiantes releen sus discursos, para que practiquen desde la oralidad cómo expresarlos. Seguido de esto, se harán las grabaciones audiovisuales de cada estudiante diciendo su discurso crítico.</p>		
<p>Sesión 11</p> <p>*Cierre de la Secuencia Didáctica: se dará cierre por medio de la presentación de los trabajos audiovisuales de los estudiantes, estos discursos serán mostrados a la comunidad de cada municipio, Andes y Tarso, desde varios espacios, tales como: la emisora municipal, redes sociales de los municipios, parques educativos o parques principales, y los concejos municipales.</p>		