



**Reflexiones sobre la enseñanza de la oralidad a docentes en formación inicial:
una reivindicación de la oralidad**

Dupperly Nirvana Torres Quiñones

**Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Comunicación y Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés
Bogotá, 2018**

**Reflexiones sobre la enseñanza de la oralidad a docentes en formación inicial:
una reivindicación de la oralidad**

Dupperly Nirvana Torres Quiñones

TRABAJO DE GRADO
Presentado como requisito para optar
por el título de
Licenciada en Lenguas Modernas

Asesora

Zsófía Varga

Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Comunicación y Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés
Bogotá, 2018

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y
LENGUAJE LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD

Jorge Humberto Peláez Piedrahita, S.J.

DECANA ACADÉMICA

Marisol Cano Busquets

DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE LENGUAS

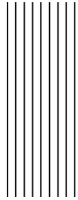
Vladimir Núñez

DIRECTORA DE LA LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS

Iris Viviana Delgadillo Esguerra

DIRECTORA DEL TRABAJO DE GRADO

Zsófia Varga



Agradecimientos y dedicatoria

A mi querida Zsófia por enseñar desde los afectos, acompañarme con cariño desde mi primer día de universidad, permitirme trabajar junto a ella en el presente proyecto y guiarme hacia el redescubrimiento en mí de lo que significa ser persona antes que investigadora o docente *en y para* el mundo.

A Eivy y a Dulce para que denuncien cuando tengan que hacerlo, se hagan escuchar, reflexionen, exijan sus derechos, piensen en un mundo mejor, defiendan lo que les pertenece, lo cuiden y lo disfruten; para que tengan voz propia, no se dejen manipular por los que creen que tienen el poder, para que luchen por sus sueños y construyan -sobre el amor y la sabiduría de sus raíces- el país que merecen.

A mis papás, Fernando y Diana, que, en medio de los momentos difíciles, me recordaron que cada esfuerzo valía la pena. Por acompañarme tiernamente en mi sustentación y demostrarme todo su apoyo.

A Héctor por la hermosa casualidad de vivir el regalo de su amor durante este proceso, por inspirarme, aconsejarme, acompañarme, ayudarme, escucharme siempre y ser un amor incomparable.

Sí a seguir aprendiendo la vida juntos. Sí a todo.

A Nataly por ser mi compañía durante toda la carrera, por las experiencias y el aprendizaje alcanzado juntas y por ayudarnos en cada proceso de la vida transcurrida en estos años.

A mis profesores, desde lo más profundo de mi corazón, Fernando Barón y Leonardo Varela, quienes me enseñaron a reconocermé en la diferencia y a cultivar el amor en mí. Gracias a ustedes descubrí que somos más grandes que el miedo.

Al profesor Javier Redondo por brindarme su constante voz de aliento, su motivación, su tiempo, sus charlas, sus consejos y abrazos que tranquilizaron cuando más lo necesité.

A Luna por ser la prueba fehaciente de que los momentos difíciles son bellos también y que nos impulsan a seguir luchando por lo que sabemos y sentimos justo. *There is so much beauty in a storm.*

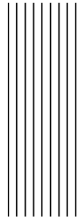
A la profesora Laura Castiblanco por impulsarme a deconstruir, a re-pensar, apoyarme y guiarme desde el inicio de este lindo proyecto.

A Martha Vives por ser una guía imprescindible con toda su sabiduría.

Al feminismo por ayudarme a ver, escuchar, leer, escribir y sentir distinto.

Y a todas las diosas y dioses: gracias otra vez

Qankunapaq



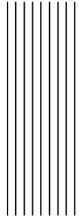
Resumen

¿Cómo puede interpelar una canción del grupo puertorriqueño Calle 13 a una futura docente? ¿Vale la pena enseñar sin hablar, ni escuchar al otro? ¿Es preciso aprender a enseñar sin hablar con otros/as, ni escucharlos? En la vida académica pareciera haber mayor atención al proceso de aprender a escribir y leer que a hablar o escuchar, pero ¿este esquema aplica también en las clases de un programa de formación docente? ¿qué estrategias didácticas usan los profesores de este programa para formar a sus estudiantes en su lengua materna? En respuesta a una reflexión pedagógica sobre la estandarización de los currículos y programas de las licenciaturas por parte del Ministerio de Educación Nacional, mediante la Resolución 02041 del 3 de febrero de 2016 "por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado" (MEN, 2016, Hoja No. 1), se evidencia, como resultado de esta investigación, la ausencia de un componente responsable en un plan de estudios de formación docente sobre la competencia discursiva oral de la lengua materna -indispensable para ejercer la docencia-. El presente estudio comprende la perspectiva lingüístico-didáctica y discursiva de la oralidad para, primero, pensarla dentro de la *comunidad textual* que el profesor y decano Luis Peña (2008) considera como espacio para todo tipo de intercambios comunicativos y, segundo (e irónicamente), hablar con ella mediante la escritura.

Ahora bien, al ser la competencia discursiva oral el método más recurrente para compartir ideas en esta comunidad, y tan trascendental para cualquier proceso educativo (según varios autores citados en la investigación) es inconcebible imaginarse un programa de licenciatura que no la acoja como merece. Precisamente, el objetivo principal de esta investigación es identificar las acciones didácticas empleadas por tres formadores docentes del componente de lengua materna de la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés de la Pontificia

Universidad Javeriana –Bogotá-. Además, el desarrollo del presente trabajo investigativo involucra la aplicación de conceptos fundamentales del campo de la pedagogía y la lingüística, y de instrumentos de recolección de datos como la bitácora y la entrevista semiestructurada. Para ello, este proyecto se enmarca en un enfoque de tipo cualitativo, bajo el paradigma interpretativo y su diseño se plantea como no experimental y descriptivo.

Palabras claves: oralidad/dialogicidad, competencia discursiva oral, enseñanza de la oralidad, formación inicial docente, perspectiva lingüístico-discursiva y didáctica de la oralidad, enseñanza de lengua materna

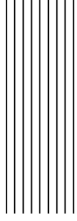


Abstract

How can a song by Puerto Rican group Calle 13 interpellate a future educator? Is it worth teaching without talking or even listening to one another? Do we need to learn how to teach without talking or listening to one another? The academia seems to pay more attention to learning how to read and write than to talking and listening to each other and yet, does this scheme also apply to the curriculum of teacher education programs? What didactic strategies do teachers of this program to educate their students on their mother tongue use? In response to a pedagogic reflection on the standardization of curricula and baccalaureate programs by the Ministry of National Education provided under Resolution 02041 issued on February 3rd, 2016 “by virtue of which the specific characteristics of the quality of baccalaureate programs to obtain, renew or modify the Education Quality Accreditation are established” (MEN 2016, Page No. 1), it becomes evident, as a result of this research, that teacher education programs are lacking a serious component related to the oral speech skills in one’s mother tongue –an indispensable requirement to practice teaching. This study encompasses the linguistic-didactic and discursive perspective of oral communication conceived firstly as part of the *textual community* that professor and dean Luis Peña (2008) considers as a space for all sorts of communication exchanges and, secondly, (ironically) to talk about it in writing.

Having said that, since oral communication is the most frequent method to share ideas in this community, and as transcendental for any educational process (according to several authors quoted in this research), it becomes inconceivable to imagine a baccalaureate program which does not embrace oral communication as it should. Indeed, the main purpose of this research is identifying the didactic actions used by three teacher educators to train prospective teachers on the mother tongue component of the Baccalaureate Program in Modern Languages with an emphasis on English and French offered by Pontificia Universidad Javeriana, Bogota. Furthermore, this research involves the application of fundamental concepts in the field of teaching and linguistics, as well as data collection instruments such as logbooks and semi-structured interviews. For this purpose, this project is framed within a qualitative-type approach, under an interpretative paradigm and its design is outlined as non-experimental and descriptive.

Key words: oral communication/dialogicity, oral competence, teaching oral skills, initial teacher education, linguistic-discursive perspective and oral communication didactics, mother-tongue teacher education



Résumé

Comment une chanson du groupe portoricain Calle 13 peut-elle interpeller une future enseignante ? Cela vaut-il la peine d'enseigner sans parler, ni écouter l'autre ? Faut-il apprendre à enseigner sans parler avec les autres ni les écouter ? Dans la vie académique, il semblerait que l'on attache plus d'importance au fait d'apprendre à lire et écrire qu'à celui de parler ou d'écouter mais ce processus est-il également applicable dans les classes d'un programme de formation d'enseignants ? Quelles sont les stratégies didactiques utilisées par les professeurs d'un tel programme pour former leurs étudiants dans leur langue maternelle ? Pour répondre à une réflexion pédagogique concernant la standardisation des programmes de licences établie par le Ministère de l'Éducation Nationale moyennant la Résolution 02041 du 3 février 2016 "par laquelle sont établies les caractéristiques spécifiques concernant la qualité des programmes de Licence pour l'obtention, la rénovation ou la modification du registre qualifié" (MEN, 2016, Folio No. 1), on peut constater que les résultats de cette investigation indiquent l'absence d'un composant responsable dans un plan d'études de formation d'enseignants relatif à la compétence discursive orale de la langue maternelle - indispensable pour exercer l'enseignement -. La présente étude comporte la perspective linguistico-didactique et discursive de l'oralité pour, premièrement, y penser dans le contexte de la communauté textuelle que le professeur et doyen Luis Peña (2008) considère comme un espace pour tout type d'échanges communicatifs et, deuxièmement (et ironiquement) en parler au moyen de l'écriture.

Néanmoins, la compétence discursive orale étant la méthode la plus importante pour partager des idées dans cette communauté et tellement transcendante pour n'importe quel processus éducatif (selon plusieurs auteurs cités dans l'investigation), il est inconcevable d'imaginer un programme de Licence qui ne l'accueille pas comme elle le mérite. Précisément, l'objectif principal de cette investigation est d'identifier les actions didactiques employées par trois enseignants formateurs du composant de langue maternelle de la Licence en langues Modernes filières anglais et français de l'Université

Pontificale Javeriana de Bogotá. De plus, le développement du présent travail de recherche, implique l'application de concepts fondamentaux du domaine de la pédagogie et de la linguistique, et d'instruments de collecte de données tels que le registre et l'entrevue semi-structurée. Pour ce faire, ce projet s'inscrit dans une approche de type qualitatif, sous le paradigme interprétatif et sa conception est abordée de manière non expérimentale et descriptive.

Mots clés : oralité/dialogicité, compétence discursive orale, enseignement de l'oralité, formation initiale d'enseignant, perspective linguistico-discursive et didactique de l'oralité, enseignement de la langue maternelle.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	5
ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICAS	11
1. Entren los que quieran: INTRODUCCIÓN.....	13
2. Un pueblo sin piernas, pero que camina: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	16
2.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	19
2.2. OBJETIVOS	19
3. Yo canto porque se escucha: JUSTIFICACIÓN.....	20
4. Soy toda la sobra de lo que se robaron: ANTECEDENTES	23
5. Soy todos los santos que cuelgan de mi cuello: REFERENTES TEÓRICOS	27
5.1. SOBRE LA COMPETENCIA DISCURSIVA ORAL.....	27
5.2. SOBRE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE Y LA REFORMA A LAS LICENCIATURAS (RESOLUCIÓN 02041 DEL 2016)	33
5.3. SOBRE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA.....	34
5.3.1. Sobre las acciones didácticas.....	35
5.3.2. Sobre la didáctica de la oralidad	39
5.3.3. Sobre la Taxonomía de Bloom.....	42
5.3.4. Sobre la didáctica de la oralidad en la enseñanza de lengua materna en la educación superior en la formación inicial docente.....	45
6. Y si se derrumba, yo lo reconstruyo: REFERENTES METODOLÓGICOS	47
6.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	47
6.2. FASES DE LA INVESTIGACIÓN	49
6.2.1. La planeación y permisos para las observaciones.....	49
6.2.2. El reconocimiento, observación, escucha y recolección de datos	50
6.2.2.1. Los instrumentos y técnicas de recolección de datos.....	51
6.2.2.2. Sobre las bitácoras de investigación y sus registros de audio.....	51
6.2.2.3. Sobre la entrevista semiestructurada	55
6.2.2.4. Sobre la revisión de documentos institucionales.....	56
7. Aquí se comparte, lo mío es tuyo: ESTUDIO Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	59
7.1. SOBRE LA IDENTIFICACIÓN, CARACTERIZACIÓN Y CLASIFICACIÓN DE LAS ACCIONES DIDÁCTICAS	64
7.1.1. Identificación de las acciones didácticas	65
7.1.2. Caracterización de las acciones didácticas	67
7.1.3. Clasificación de las acciones didácticas	70
7.2. SOBRE ALGUNAS CATEGORÍAS EMERGENTES Y OTRAS REFLEXIONES	73
7.3. ALGUNOS RESULTADOS CUANTITATIVOS.....	75
8. La Operación Cóndor invadiendo mi nido. Perdono, pero nunca olvido: CONCLUSIONES....	80
9. REFERENCIAS.....	87
10. ANEXOS.....	95

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICAS

CUADRO 1. Clasificación de habilidades orales según Núñez (s.f.)	32
CUADRO 2. Referentes teóricos y descriptores sobre la enseñanza de la oralidad usados en las bitácoras de las observaciones (Anexo 2)	49
TABLA 1. Sobre la <i>Taxonomía de Bloom</i> y las características de la oralidad	43
TABLA 2. Categoría concepción de la competencia discursiva oral según Profesor A	61
TABLA 3. Categoría concepción de la competencia discursiva oral según Profesor B.....	62
TABLA 4. Categoría concepción de la competencia discursiva oral según Profesor C.....	63
TABLA 5. Caracterización de las acciones didácticas aplicadas en las clases observadas	67
TABLA 6. Datos observados de la segunda parte de la bitácora.....	76
GRÁFICA 1. Datos sobre la disposición de estudiantes y organización del salón.....	75
GRÁFICA 2. Codificación y datos sobre el uso oral de los docentes	77
GRÁFICA 3. Codificación y datos sobre el uso oral de los estudiantes.....	78

*Nuestra lucha es política y
epistémica*

Luis Macas y Catherine Walsh



Entren los que quieran: introducción

Las competencias tradicionales y reconocidas como objetivo en el campo educativo -hablar, escuchar, escribir, leer- hacen referencia a destrezas lingüístico-comunicativas; por lo tanto, sus razones e intencionalidades están enmarcadas en intereses comunicativos: comprender, convencer, dialogar, compartir, informar, entre otros. Lo anterior implica que, si bien es una visión un tanto reduccionista de todo lo que se puede considerar competencia lingüística, esta sigue siendo el marco de referencia tradicional para las diferentes teorías lingüísticas que se puedan estudiar. De hecho, desde antes del inicio del siglo XX, el enfoque en la gramática (lo escrito) ha ignorado otras habilidades y situaciones comunicativas. Teniendo en cuenta este contexto de referencia, y a propósito del presente trabajo investigativo, he decidido considerar la competencia oral, pues me llama la atención que ella existe y ha existido independiente de la escritura. Por ejemplo, hay que tener en cuenta la cantidad de sociedades que funcionan sin escritura (como los indígenas coyaimas, pueblo perteneciente a la etnia pijao de Colombia) para quienes la tradición meramente oral sustenta gran parte de su identidad indígena.

Ahora bien, desde las últimas décadas del siglo XX, se han estado reconociendo otros modos de representación cultural y comunicación. Así pues, según el profesor Luis Bernardo Peña (2008), la lectura, escritura, escucha y la palabra hablada son, en conjunto, un componente integral de las actividades académicas y, en particular, de la formación universitaria. Así, la universidad se puede considerar, entonces, como una comunidad textual, ya que “gira alrededor de la producción, recepción y el uso social de textos, cuyos significados están mediados por prácticas sociales, e intercambios comunicativos” (p.2). Para el desarrollo de estas competencias lingüístico-comunicativas, tanto en esta comunidad textual como en la comunidad académica global, es innegable que, respecto al ámbito académico y formal, la lectura y la escritura predominan como factores determinantes al momento de establecer producción e interpretación de conocimiento, criterios de calidad y

evaluación, entre otros (Niño, 2018). En contraste, la oralidad o competencia discursiva oral, mediante el diálogo académico, sigue siendo el método más recurrente al momento de compartir ideas en el contexto universitario (seminarios, exposiciones, charlas, clases, etc.) (Peña, 2008).

En particular, la competencia discursiva oral es tan constitutiva del ser humano como del quehacer docente y no se presencia en la academia un distanciamiento preciso para reflexionar sobre ella, dialogar con ella, pensarla, ni fijarse en lo que ocurre en sí misma o a su alrededor. Es más, es pertinente entender que aquello de la superioridad de la oralidad sobre la escritura o la lectura o viceversa no debería seguir constituyendo discusiones como aquellas que las conciben como formas discursivas opuestas (Gutiérrez, 2014). Específicamente, en el contexto curricular de una licenciatura y, lo que concierne al componente lingüístico-comunicativo, todas estas competencias deberían ser curricularmente reconocidas, en tanto cohabitan en la lengua misma, y ser concebidas como complementarias, no como sobresalientes, ni más o menos importantes.

Así pues, el presente trabajo investigativo concerta dos de mis pasiones: mi lengua materna y la formación docente. Es un estudio que busca precisamente una reflexión pedagógica y didáctica sobre el papel de la oralidad en la formación inicial docente en la educación superior; particularmente, en el nuevo currículo establecido para el programa de pregrado de la *Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés francés* de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia. Dicho programa propone un periodo de aproximadamente cinco años de formación de profesores con énfasis en inglés y francés como lenguas extranjeras que cuenta con un núcleo de formación fundamental, núcleo de profundización y opciones complementarias y otras electivas. Además, incluye en su núcleo de formación fundamental asignaturas de saberes específicos y disciplinares de formación en inglés: EFL (English as a Foreign Language) y francés: FLE (Français langue étrangère) como lengua extranjera, lingüística e investigación en lingüística aplicada; asignaturas de fundamentos generales en las que se encuentra el área de lengua materna; asignaturas de pedagogía y ciencias de la educación y, finalmente, asignaturas de didáctica de la disciplina de metodología, didáctica y su correspondiente práctica profesional.

A propósito de reivindicaciones, es preciso comentarles a mis lectores que el presente texto tomará como hilo conductor la canción Latinoamérica del álbum *Entren los que quieran*,

interpretada por el grupo puertorriqueño Calle 13. Esto porque siento que lo que pretendo discutir entre líneas en estas páginas, ya ha comenzado a pensarse a través de esa pieza musical. Yo, por mi parte, y más allá del ejercicio investigativo *per se*, solo intento darle cierto sentido formal y académico a la discusión.

Así pues, inicialmente, se presentarán los antecedentes que darán cuenta de todos aquellos estudios que relacionen la oralidad y la formación docente en su disertación. Seguidamente, se enseñará la situación problemática que surge, en principio, de mi yo como estudiante -por una decepcionante experiencia cuando tomé la clase de *Interlocución y argumentación* del antiguo plan de estudios-; mi yo como docente en formación; mi yo como colega, a través de los relatos de la experiencia de mis compañeros durante su paso por la Carrera en relación con la oralidad de ellos como docentes en formación; y de mi percepción sobre la oralidad, en general, de la lengua materna de mis compañeros al hacer presentaciones, debates o, simplemente, al dialogar con ellos en clases. De allí, surgió un cuestionamiento propio que luego dio lugar a la presente reflexión. En las conclusiones se agruparán aquellos hallazgos encontrados en este ejercicio investigativo e, igualmente, se expondrá una reflexión final de la investigación y posibles cuestionamientos para futuras investigaciones.



Un pueblo sin piernas, pero que camina: **planteamiento del problema**

El problema que se pretende desarrollar en esta investigación es el escaso abordaje que se propone (con respecto a la oralidad de la lengua materna) en el nuevo plan de estudios y currículo (no. 3) de la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Para poder plantearlo, se partió de mi experiencia personal como estudiante de dicha licenciatura de la PUJ, durante las asignaturas que conformaban el módulo de Lengua materna en el anterior currículo (no. 2), el cual estaba compuesto por: *Lectores y lecturas*, *Escrituras y mediaciones* e *Interlocución y argumentación*, de dos créditos cada una, es decir, seis en total, en el cual sentí un vacío en el desarrollo de mis habilidades orales en comparación con el trabajo y desarrollo de las competencias de lectura y escritura. Ahora, para el currículo y plan de estudios no. 3, se propuso una modificación del plan para el área de lengua materna al reducirlo a dos asignaturas: *Taller de lectura y escritura* e *Interlocución y argumentación* con dos créditos, con una intensidad horaria de dos horas semanales para formar a futuros docentes en su lengua materna.

Ahora bien, respecto a dicho nuevo plan de estudios, se establece que el egresado de la LLM puede desempeñarse como: “asesor en la construcción de propuestas para la enseñanza de lenguas extranjeras, docente de lenguas extranjeras (inglés y francés), investigador educativo, administrador educativo, empresario o director de programas de capacitación”; entonces, cualquiera de estos caminos para ejercer la profesión, tal y como lo establece el perfil de los egresados, implica tener un muy buen nivel de la competencia discursiva-oral, el cual no está contemplado explícitamente en el Plan de estudios, ni en el perfil del aspirante. Entonces, se esperaría que la formación inicial de docentes fuese coherente con lo que se pretende

que hagan en sus futuras aulas, ya que los profesores aplican las estrategias mediante las cuales aprendieron, lo que fue aplicado en ellos y no los métodos que *teóricamente* les fueron explicados (Núñez, 2002). Esto se propone mediante la reconstrucción de la competencia discursiva-oral, entre otras herramientas que les capaciten a los futuros licenciados de este programa como buenos comunicadores orales y les permitan gozar de una proyección personal y profesional positiva. Por ello, en definitiva, veo, percibo, oigo y siento la necesidad de favorecer y asistir el proceso de formación docente, en el cual se puedan interpretar y desarrollar todas las competencias lingüístico-comunicativas de manera armónica y en cohabitación.

Por un lado, las propuestas de organización curricular presentadas en las mallas de aprendizaje (2017) planteadas en los Derechos Básicos de Aprendizaje por el Ministerio de Educación (2015) se inclinan por lograr aprendizajes significativos, al reconocer la voz del estudiante y la competencia oral como parte imprescindible del proceso educativo. Sin embargo, “las estrategias pedagógicas se centran preferencialmente en la lectura y la escritura, descuidando el trabajo sistemático sobre el discurso oral” (Niño, 2018, p.8). Entonces, al revisar el Plan de estudios del programa universitario en cuestión, surge una problemática al contrastarlo con lo que consiente la Secretaría de Educación del Distrito (2014), ya que la autoridad distrital, al referirse a la educación inicial, expone que

sabemos, hay aulas donde hay una voz casi exclusiva, donde los intercambios orales entre pares son escasos, donde no existen espacios permanentes para descubrir los alcances y limitaciones de tener una voz, pues contar con una voz responsabiliza, compromete y a la vez abre espacios para conquistar un lugar en el grupo. (p.12)

Así pues, es pertinente investigar sobre estas estructuras y planteamientos para saber si se aplican de manera intencional –no accidental- en la universidad (es aún más relevante cuestionarlos en un programa de formación de docentes).

Por otro lado, respecto a la LLM, se puede ver que este programa académico no contempla un componente oral suficiente para su formación docente, pues, no hacen explícito dicho aprendizaje. Además, para que los docentes en formación logren integrar su proceso de aprendizaje con las habilidades orales de su lengua materna, tienen dos opciones: participar en un taller electivo de oralidad (que a

potestad del estudiante se toma o no), que es la clase llamada *Expresión oral*, o aprender sobre los aspectos principales de la expresión oral de forma empírica y autodidacta, situación que aleja a un importante grupo de docentes en formación del acceso a y futuro desarrollo de competencias comunicativas orales. Asimismo, se puede observar que no existe un curso específico en el Plan de estudios, propuesto por la LLM, para desarrollar los aspectos de la expresión oral, ni tampoco hay un curso preceptivo para el estudio de las destrezas que debe tener un buen comunicador oral.

Es más, es preciso reconocer que hay ciertos espacios académicos propuestos y apoyados por la universidad, como, por ejemplo, el *Centro de Escritura*, que, evidentemente, se centra en el acompañamiento para la revisión y escritura de textos académicos; otros espacios de promoción, producción y publicación académicas, como la revista *Lingua Xaveriana*, *Revista Signo & Pensamiento* y el periódico estudiantil *Rosetta*; además del semillero Lenguajes, discursos y prácticas educativa - que se inclina por el fomento del aprendizaje mediado por la investigación. Dichos espacios, entre otros, no reconocen de ninguna forma a la oralidad y, de hecho, es muy diciente que sí haya un reconocimiento a la escritura con el acompañamiento de los procesos de escritura de los estudiantes mediante el Centro de Escritura, por ejemplo, o de la publicación y divulgación de producción escrita en las revistas mencionadas, pero no un medio de igual magnitud y trascendencia que permita reconocer y promover la oralidad, si no es, tal vez, el Coloquio anual de la Licenciatura, que, igualmente no es comparable con un Centro de Escritura. Entonces, con este panorama, que responde a los parámetros del Ministerios de Educación, se percibe la tendencia a ajustar los currículos al mercado y a la agenda internacional y no a mejorar precisamente la práctica profesional docente de los futuros licenciados, mediante una reflexión de su historia, sus propias necesidades, y sus luchas sociales sin atender conceptualizaciones y modelos extranjeros que no responden a su realidad colombiana.

Por ende, teniendo en cuenta que las actividades de interrelación oral son habilidades elementales y significativas en cualquier aula de clase y que el Ministerio de Educación pretende reconocerla en las clases, entonces, en un

programa de formación docente surge la necesidad/exigencia de implementar en la formación y enseñar estrategias didácticas que beneficien, de manera intencional, la participación de los docentes que se forman para el mundo, enmarcados en un contexto social que busque reconocer la diversidad e interactuar con ella. Por esta razón, y a partir de las anteriores consideraciones, para identificar las acciones intencionales ejecutadas en el aula de clase, se llega, entonces, al siguiente interrogante:



2.1. Pregunta de investigación

¿Cuáles son las acciones didácticas que incorporan los docentes del componente de lengua materna de la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés de la PUJ para desarrollar la competencia discursiva oral de sus estudiantes, docentes en formación?

Para resolverlo se formulan los siguientes objetivos:



2.2. Objetivos

Objetivo general

- Identificar, a partir de la práctica docente de los formadores docentes en cuestión, las acciones didácticas empleadas por estos mismos docentes, encargados del componente de lengua materna de la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá), que desarrollan la competencia discursiva oral de sus estudiantes (docentes en formación).

Objetivos específicos

- Caracterizar las acciones didácticas propuestas por los docentes de la formación inicial docente de la LLM que posibilitan el desarrollo en torno a la enseñanza de la lengua oral.
- Clasificar las acciones didácticas que usan los docentes de la LLM que se manifiestan en los discursos y prácticas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en sus clases de lengua materna del núcleo fundamental de la LLM.



Yo canto porque se escucha: justificación

Al tomar como punto de partida que la oralidad es una actividad del lenguaje y, por tanto, fundamental para ejercer la docencia, es importante definir su importancia enmarcada en el nuevo Plan de estudios y currículo (no.3) que propone la licenciatura en cuestión, de la Pontificia Universidad Javeriana, como respuesta a la reforma y las *exigencias* del Ministerio de Educación Nacional en ejercicio de sus facultades. Así pues, en el Plan de estudios no. 3 que debe seguir el estudiante que aspire a obtener el título de Licenciado/a en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés, podría existir un vacío al no tener en su corpus curricular un componente sólido con respecto a la habilidad oral (como se hace con la lectura y la escritura). Es preciso puntualizar que me remito al salón de clases porque, como de manera magistral plantean Utrera & Salazar (2001), “al ser el aula el escenario básico para la realización simbólica de las interacciones entre el PEI y el currículo, los actores educativos y la sociedad, es necesario tener en cuenta que las múltiples dificultades para la reflexión del docente resultan cuando se usan sin crítica modelos de investigación que [por lo tanto,] jerarquizan”. En consecuencia, me acerco al salón de clases por ser el escenario de práctica de las acciones didácticas docentes.

De esta manera, el presente proyecto pretende sugerirse como un diagnóstico que permita reconocer esas dificultades y brindar un espacio para reflexionar sobre la práctica docente y la formación docente en la licenciatura. Incluso, se podría considerar que en toda la propuesta de este plan de estudios, cabe preguntarse si las clases están enfocadas en la formación docente. Al parecer, esta guía se ha desdibujado en algunas materias y es preciso investigar si el objetivo de formar docentes “de modo que sus prácticas y actividades pedagógicas incidan en el desarrollo de competencias (...), pero que también faciliten la reflexión sobre estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de los mismos, y fomenten

el desarrollo profesional”, como lo establece el MEN (2014), se alcanza y si los docentes han logrado incorporar la enseñanza de la oralidad en la lengua materna de los estudiantes en formación inicial, incluso si esta no es reconocida explícitamente en el área de lengua materna. Así pues, es importante recordar que no solo en las materias del núcleo pedagógico o del énfasis debe haber coherencia con el resto de materias del pregrado, sino que se supone que todo el programa debe estar encaminado a formar docentes.

Además de este panorama, después de revisar la literatura que se establece como base fundamental de esta investigación, no hay evidencia de suficientes trabajos investigativos referentes a la oralidad en la formación inicial docente de la enseñanza de la lengua materna, sino en los espacios de educación primaria o secundaria y no en la formación de esos mismos docentes que ya han comenzado un proceso de formación formal como licenciados. Esto se debe a que, según Aceves (1994), a la oralidad se le adjudican “elementos subjetivos de muy difícil manejo científico” y que, además, “conserva una especie de etiqueta “de segunda clase”, menospreciada (...) [debido al] rasante cuantitativismo y objetivismo presentes en las ciencias sociales en general” (p. 145). Es más, al tener en cuenta mi experiencia como docente en formación de esta licenciatura, puedo respaldar lo que afirman Sánchez et al (2017) en su investigación, pues

“durante mucho tiempo se ha evidenciado la poca capacidad que presentan los estudiantes para elaborar discursos orales coherentes y cohesivos, por ende, se hace necesario traer a colación, que en las situaciones sociales espontáneas como en las formales, se empieza a interactuar a través la oralidad como necesidad propia de la especie humana, de indagar, cuestionar y establecer diálogo con los demás” (p.21.)

Este panorama hace que, por supuesto, el presente proyecto cobre relevancia al no haberse planteado y llevado a cabo trabajos investigativos de la oralidad en tanto herramienta de aprendizaje en la formación docente en la educación superior. Pues, según varios autores que más adelante se desarrollarán, se ha comprendido que el gran reto es formar “[estudiantes] autónomos, críticos y reflexivos que, sin perder la sensibilidad y la tolerancia, puedan tener voz propia para comprender y producir

diversos textos acerca de lo que saben, opinan, sienten y hacen” (Moya, 2015, p. 11); por lo tanto, reconocen que existe la necesidad de crear espacios y situaciones polifónicos en el aula, con estrategias de diálogo entre estudiantes y con el maestro, para desviarnos de la clase monológica y unidireccional que silencia la voz de los educandos, además de fomentar el desarrollo de la oralidad, -que distinguen como una competencia comunicativa transversal- a través de acciones didácticas que sobrepasen lo lúdico y espontáneo. De igual manera, pretendo dar respuesta a un enfoque curricular emancipatorio (Santos et al. 2000), en el que no solo se valore exclusiva y jerárquicamente lo escrito, sino también se identifique y reivindique, precisamente, la riqueza de la sabiduría oral. Asimismo, ofrezco la presente reflexión como respuesta al número 59 de la Revista Iberoamericana de Educación (2012) en donde se estipula esta mirada a la oralidad como una de las cuestiones actuales de la enseñanza de la lengua sobre las que es necesario investigar.



Soy toda la sobra de lo que se robaron: **antecedentes**

Los tipos de documentos rastreados fueron libros, trabajos de grado de pregrado, maestría, tesis doctorales y proyectos comprendidos entre los años 2007 y 2017. Además, una de las fuentes de investigación documental más usada fue la modalidad digital en línea. El propósito de *Soy toda la sobra de lo que se robaron* es presentar un diálogo de estas fuentes que clasifiqué en dos grupos: proyectos individuales y proyectos colaborativos o grupales sobre la relación de la formación inicial docente con la oralidad, tanto como sea posible, ya que no hay trabajos de investigación encaminados a trabajar o reflexionar sobre la oralidad en el ámbito, específicamente, de la formación docente. Para la descripción de los documentos se tienen en cuenta los siguientes criterios, tales como el título de la investigación, autor(es), país de publicación, fecha, objetivos, metodología y resultados.

En particular, sobre el aprendizaje de la oralidad en la lengua materna se ha dicho y escrito poco, ya sea en educación primaria, secundaria o superior. Este panorama se observa si se compara con lo que se ha publicado sobre los procesos de enseñanza de escritura e, incluso, lectura. Al recopilar información acerca de lo que se ha investigado, encontré tres investigaciones colaborativas. En primera instancia, hago referencia a la que está siendo desarrollada por los Miembros de la Red iberoamericana de estudios sobre la oralidad; esta se enfocó en la formación docente al tener como objetivo caracterizar las prácticas dialógicas que generan pensamiento crítico en la formación inicial de docentes. Por su parte, ellos establecieron como problema el sentido de la formación docente para la transformación de la calidad de la educación, al tener como base la re-significación de las prácticas dialógicas para mejorar las condiciones en las que los procesos educativos se llevan a cabo. Ahora

bien, es preciso resaltar que dicha investigación está siendo desarrollada de manera paralela a la presente, por lo cual todavía no se conocen sus resultados. Sin embargo, es oportuno reconocer que este grupo de investigadores está trabajando en la recolección y análisis de datos y ya han encontrado evidencias que develan la necesidad de pensar la oralidad en la formación docente y, específicamente, de generar pensamiento crítico en dicha formación.

En segunda instancia, la otra investigación colaborativa rastreada es la hecha por la Red Distrital de maestras y maestros OLE (red social académica), la Secretaría de Educación del Distrito, el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, y la Universidad Nacional de Colombia. Esta apuesta académica e investigativa buscó crear un proyecto para formar ciudadanas y ciudadanos con voz propia para que transformaran su entorno de manera positiva. Particularmente, esta fue dirigida a estudiantes desde primero a cuarto de educación básica primaria, a través de un acompañamiento virtual y presencial en colegios oficiales. Su propósito fue, además, reflexionar sobre su experiencia pedagógica y apropiar a los estudiantes para interpretar, comunicar y producir el conocimiento desde su propia voz. Este proyecto dio como resultado la publicación *Leer, escribir y hablar en el aula – Prácticas socioculturales para inferir y agregar sentido a las palabras. Experiencias exitosas en la incorporación de la lectura, escritura y oralidad en todos los ciclos y áreas del currículo*, en la cual se recopilan los resultados contrastados con los referentes teóricos y metodológicos del proyecto.

En tercera instancia, encontré un trabajo de grado de la Pontificia Universidad Javeriana en el que las autoras logran concluir que incluso si el habla es una condición que se concibe como natural para los sujetos, esta, en su desarrollo, necesita la orientación docente que ofrezca momentos para la participación que incluyan el dominio de la lengua oral, las tipologías discursivas y los recursos comunicativos particulares. Como objetivo general en dicha investigación se planteó el diseño, implementación y sistematización de dos situaciones didácticas en el campo del lenguaje como espacios para lograr una reflexión de las propias prácticas pedagógicas.

Respecto al campo de la investigación individual, rescato dos proyectos que guiaron en gran medida al presente proyecto: la tesis doctoral de la profesora Mirta Yolima Gutiérrez Ríos y la tesis de maestría de Carlos Arturo Vanegas Téllez. Por un lado, el proyecto de la investigadora Gutiérrez se propuso construir un marco teórico y metodológico que contribuyera a mejorar las capacidades comunicativas de los estudiantes de educación media y al estudio de la lengua oral como objeto de conocimiento. Como resultado, la profesora encontró que en los colegios se prioriza en gran medida la enseñanza prescriptiva de los aspectos formales de la lengua. Igualmente, se halló que hay un privilegio respecto a la enseñanza de las habilidades de lectura y escritura y con ello se demuestra la poca importancia dada por parte de los docentes a la enseñanza y aprendizaje de la oralidad, no tanto como habilidades de escuchar y/o hablar, sino como su poca demostración a la complementariedad que tiene con las otras competencias lingüísticas y su re-contextualización para mejorarla.

Además, es importante resaltar que los profesores entrevistados (13) para esa investigación reconocieron que no habían sido formados de manera suficiente con bases teóricas, ni didácticas sobre la oralidad. Por otro lado, pero de forma semejante, el investigador Vanegas, tras concluir su investigación, logró mostrar que, respecto a los aspectos didácticos de la oralidad en la praxis de los dos docentes participantes de colegio, la oralidad estaba desprovista de un sentido disciplinar y pedagógico que reivindicara su papel en el aprendizaje de la lengua materna.

Si bien, no todas las investigaciones se enfocan en la enseñanza oralidad en la formación inicial docente, sino en otros momentos de la vida académica, estas son sobresalientes para el presente estudio en tanto hacen los siguientes aportes:

- Demuestran que lo investigado, particularmente, en formación docente y oralidad no es muy vasto. Por lo tanto, se necesita que en la academia se examinen diferentes escenarios educativos y las repercusiones que estos tienen socialmente respecto a la aprehensión de la oralidad al pensar en formación de futuros licenciados.
- Por parte de profesores profesionales, no hay percepción de suficiencia de aprendizaje de la oralidad durante su formación docente.

- Sugieren y muestran evidencias de que en Colombia hay ausencias respecto a la enseñanza reflexiva de la oralidad en los contextos de educación primaria y secundaria. Permiten plantear la pregunta sobre el panorama en la educación superior , específicamente, en la formación docente.
- Establecen que la oralidad no es una añadidura, ni componente independiente de las competencias comunicativas y, por lo tanto, que no debe dejarse de lado en lo que concierne a un programa de licenciatura.
- Permiten caracterizar e interpretar ciertas concepciones sobre la enseñanza de la lengua oral, que se derivan del discurso y de la acción didáctica de los profesores.
- Indican que la oralidad como objeto de enseñanza carece de un sentido disciplinar pedagógico por parte de los docentes en formación y práctica.

En general, encontré que todos estos trabajos de investigación aseveran que es fundamental involucrar a los estudiantes intencionalmente en procesos comunicativos orales para, de esta construcción, recuperar su voz y así transformar su pensamiento de forma positiva (Leiva & Tovar, p.87). Todos los trabajos anteriormente presentados resultan relevantes para el desarrollo de esta investigación dado que tienen en común, de cierta manera, el objetivo de indagar y explorar acerca de la oralidad y su acogida en el ámbito académico.



Soy todos los santos que cuelgan de mi cuello: referentes teóricos

En este apartado pretendo hacer un resumen preciso, sintético y descriptivo - pues no busco ser exhaustiva-, un andamiaje teórico que se construya a partir de aquellas perspectivas teóricas claves que me permitirán identificar, caracterizar y clasificar las acciones didácticas sobre la enseñanza de la oralidad en las clases en cuestión. De igual forma, se hará un recuento de lo que desde lo teórico se ha dicho sobre la enseñanza de la oralidad en la formación inicial docente y, así, se comparará y definirá qué aportan las investigaciones previas al planteamiento y desarrollo del presente proyecto. Para abordar dichas perspectivas, es preciso mencionar que, primero, las construcciones epistemológicas y teóricas se harán, en tanto sea posible, a través de investigadoras e investigadores latinoamericanos. Segundo, se han delimitado las siguientes categorías: oralidad (competencia discursiva-oral); formación inicial docente y reforma 02041 del MEN a las licenciaturas; didáctica; enseñanza de la lengua materna y didáctica de la oralidad en la enseñanza de lengua materna. Todas estas concepciones no serán comprendidas de manera absoluta, por lo que, se caracterizarán, contextualizarán y delimitarán, de forma que sea claro para el lector la postura desde la cual se abordará cada concepto en este estudio.



5.1. Sobre la competencia discursiva-oral

“El lenguaje oral es universal. La lengua escrita no es universal.”

(Mendoza, A. & Cantero, F., 2003, p. 268)

Para hacer referencia al término *oralidad*, como tal, nos podemos inclinar, en primera y básica instancia, por la concepción propuesta por el DRAE¹ (2014), y encontraremos una singular y corta sugerencia de lo que es la oralidad: “cualidad de oral”, es decir, según el mismo diccionario, la cualidad de lo “que se manifiesta mediante la palabra hablada.” Así pues, voy a contrastar esto con planteamientos de otras latitudes para establecer qué acepción de oralidad será tomada como base para esta investigación. Por un lado, Martinet (1965) afirma que “la naturaleza vocal del lenguaje humano no es, pues, un aspecto accesorio, sino un rasgo fundamental, sin el cual la organización de la comunicación sería completamente diferente de la que conocemos” (p.17), lo cual ya nos indica que la oralidad es una de las posibilidades comunicativas más naturales e inherentes de aquello que se pueda considerar *humanidad*.

No obstante, la lingüística descriptiva y el estructuralismo lingüístico ha puesto de relieve que en la complejidad del lenguaje la vertiente literaria (o escrita) no lo abarca o consume todo, ya que esta es, según Vendryes (1921), como "la capa de hielo que se forma en la superficie del río" (p. 70) en toda lengua. Entonces, indica el lingüista francés, apenas la punta del iceberg es la que se estaría reconociendo, pues debajo de ella encontraríamos lo que constituye el resto de la totalidad del lenguaje, lo consustancial y, bien es cierto, en su forma más común: la oralidad. Al respecto, Pérez (2001) me recuerda que “el lenguaje es, (...) ante todo un fenómeno oral” (p. 108). A partir de esta noción, resulta indispensable, entonces, admitir que no solo lo escrito permite dar cuenta de la totalidad del lenguaje y que, al no reconocer la oralidad -al ser más auténtica y frecuente-, se está dejando de lado una complementariedad importante que logra la competencia discursiva-oral.

A continuación, comparto las características pertinentes a esta investigación de la competencia discursiva oral con el fin de establecer ciertas particularidades y aclaraciones a propósito del presente ejercicio. Dichas características se dividen en dos grupos, citados por Casales (2006), desde la diacronía y desde la sincronía, así:

¹ Diccionario de la Real Academia de la Lengua, 2014. Recuperado de: <https://dle.rae.es/?id=R8XnbCm>

Según Ong (1987), desde la diacronía se pueden distinguir las siguientes características de la oralidad:

a) Acumulación: se refiere a la acumulación sintáctica, es decir, el pensamiento oral se expresa con una gramática menos elaborada, se suceden períodos que carecen de subordinación (característica de la escritura). Además, acumulación con relación al uso de fórmulas y frases hechas así como también a tópicos comunes (*loci classici*). La escritura divide en partes; en contraste, “la pensée sauvage est totalisant” [el pensamiento salvaje (lo oral) totaliza] (Strauss, 1966, p. 256).

b) Redundancia: lo oral vuelve o permanece siempre alrededor del tema, es necesaria la repetición de elementos que mantengan al oyente en la misma sintonía y ayuden en su proceso de comprensión, ya que en lo oral no hay algo físico a lo cual se pueda volver tan pronto el enunciado oral es articulado.

c) Cercanía con el mundo humano vital: la cultura oral debe conceptualizar y expresar de forma verbal el conocimiento. Al carecer de escritura no puede tomar distancia de él. Algunos conocimientos se incrustan en la narración, otros se aprenden en la práctica. Se logra llegar a una identificación estrecha con el conocimiento al necesitar conservar la mente y la memoria.

d) Matices agonísticas: la oralidad busca provocar reacciones en sus receptores al cambiar el tono de voz, el lenguaje corporal o preguntar retóricamente. Esto sirve para crear mayor impacto en la audiencia.

e) Empatía y participación: a través de la oralidad, hay acercamiento personal con la audiencia, hay una empatía estrecha con un conocimiento -o interés- que puede ser compartido.

f) Situacional antes que abstracta: en las culturales orales tienden a usar los conceptos en marcos de referencia situacionales con el sentido de mantenerse cerca del mundo humano vital y hacer referencia al mundo cotidiano; se aprende con observación y práctica, no hay manuales escritos.

Entonces, la oralidad es “una condición para la comunicación verbal entre [los seres humanos] y no una simple herramienta, técnica y mecanismo para transmitir sus

mensajes”, (Muñoz-Dagua, Andrade y Cisneros-Estupiñán, 2011, p.51). Además, es preciso mencionar que se insiste en que la memoria conserva un rol significativo en lo relacionado a la oralidad y la escritura. En la primera, puesto que a través de ella junto con la memoria “todo el saber de [una] comunidad y la herencia cultural se recrea, se distribuye y se mantiene a través de interacciones muy ritualizadas (...) con lo que el modo de realización oral adquiere una significación social de alcance variado y total.” (Calsamiglia, 1995). En la segunda, porque la escritura permite preservar esa memoria, útil para responder, por ejemplo, a las demandas de la burocracia. Ahora bien, según Cassany et al. (1994) y Bosque et al. (1999), desde la sincronía:

- 1- La recepción del mensaje se realiza a través del oído.
- 2- El mensaje es fugaz (*verba volant scripta manent*).
- 3- El receptor percibe sucesivamente los signos del texto (proceso serial).
- 4- La comunicación es espontánea: se puede rectificar, pero no eliminar lo dicho.
- 5- La comunicación es inmediata en el tiempo y en el espacio: es más rápida.
- 6- Hay interacción y negociabilidad: mientras habla el emisor, percibe la reacción del receptor y puede modificar/ajustar su discurso.
- 7- El contexto extralingüístico es fundamental: la comunicación oral se basa en la deixis² y la inferencia de códigos que no son exclusivamente verbales.
- 8- Los elementos paralingüísticos son claves en la interacción oral.

Por todas las consideraciones hechas de la competencia discursiva-oral, esta se constituye como la columna vertebral y cordillera -diría *Latinoamérica* de Calle 13- de la presente investigación. Por lo tanto, hay que comprender que la oralidad, como actividad del lenguaje, es interdisciplinar. No es posible enmarcarla únicamente en el campo lingüístico, social, literario, ni comunicativo, sino en todos a la vez, ya que el desarrollo de las nociones para manifestar y reconocer la complejidad del lenguaje y la comunicación ha sido enriquecido desde distintas disciplinas. Así pues, se destaca la sociolingüística, por explorar en comunidades pluriculturales el uso diverso de las competencias comunicativas de la lengua como cimiento de la identidad de diferentes

² deixis o deixis ostensiva: “deixis que se realiza mediante un gesto, acompañando o no a un deíctico.” (Diccionario de la Real Academia de la Lengua, 2014. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=C5EQPe1>)

comunidades; también el análisis de la conversación que adoptó la sociolingüística a través de Cots et al. (1990) y Jesús Tusón Valls (1988).

Desde la filosofía del lenguaje, es preciso mencionar la realidad del lenguaje expuesta por el filósofo ruso Mijaíl Bajtín quien aportó mediante su noción de la comunicación dinámica a través de la interacción de voces y su teoría de la enunciación; además, con la significación y bases fundamentales de la teoría de los actos de habla y la comunicación: John Austin, Paul Grice, John Searle y Ludwig Wittgenstein. De igual manera, el filósofo, sociólogo y psicólogo, George Herbert Mead y el sociólogo Herbert Blumer fueron pioneros del interaccionismo simbólico al abordar la oralidad desde lo sociocultural. También han aportado las nociones funcionales de la comunicación introducidas por el lingüista, fonólogo y teórico literario ruso, Roman Jakobson y desarrolladas a través de las concepciones de competencia comunicativa del lingüista alemán, John Joseph Gumperz, junto con Dell Hymes, sociolingüista y antropólogo. Ahora pues, sin ánimo de hacer una enunciación tediosa de los diversos aportes de distintas disciplinas al estudio y reconocimiento de la oralidad como actividad del lenguaje, son precisas estas menciones para revalidar que el campo de la oralidad es interdisciplinar, diversa y ha sido objeto de investigación en mayor medida hasta el día de hoy.

Por consiguiente, la principal forma en la que los docentes comparten los saberes que han conformado a través de sus propias experiencias e interpretaciones de la realidad, en un salón de clase, es la oralidad a través de clases magistrales, exposiciones, intervenciones, saludos, despedidas, presentaciones, conferencias, mesa redonda, debates, etcétera. Es por esta razón que mantenerla en esta investigación como objeto de estudio enfocada en educación superior y formación docente logra ser tan interesante al permitir pensarla desde tantas disciplinas. Sin embargo, es preciso aclarar que, en el presente proyecto, la oralidad (o competencia discursiva oral) se abordará desde el ámbito que compete a la lingüística, la didáctica y el discurso oral-formal. Respecto a este último, me remito a las tres distinciones que hace Pérez (2001) sobre la tipología del discurso que son “las formas especializadas de significar”, las cuales “cumplen una función comunicativa específica” (p. 173). Estas tres son:

- Según Adam (1985), sobre lo propuesto por van Dijk (1978), en la que se clasifican los textos orales y escritos en lo conversacional, narrativo, descriptivo, directivo instructivo, predictivo explicativo, argumentativo y retórico.
- Según su modo y uso (Morris, 1962): discurso cotidiano, literario, científico, periodístico y jurídico-administrativo
- Textos académicos: se priorizan y destacan los textos académicos escritos, ya que se afirma que, al menos en el contexto universitario norteamericano, las necesidades comunicativas de los estudiantes son de escritura académica. De estos, se desarrollan el propósito, contenido, contexto y destinatario de dichos textos.

Así pues, para caracterizar el discurso oral-formal al que me refiero, de estos, resalto el tipo explicativo de Adam (1985), porque es el que se acerca a la noción de discurso oral-formal, pues se refiere al propósito didáctico de “hacer entender algo a alguien” (Pérez, 2001, p. 176-177) y que reconoce los textos orales en un “contexto formal de aprendizaje” (p. 177) y rescata como ejemplo el discurso pedagógico. Escojo esta acepción porque es el que más puedo acercar al panorama de esta investigación: la formación docente respecto a la enseñanza de la competencia discursiva oral en la lengua materna.

Por último, me gustaría pensar y *hablar* con la oralidad desde los planteamientos de Freire (1997) quien nos comparte que esta competencia discursiva oral (o *dialogicidad* como él la denomina) es una “condición indispensable al conocimiento” (p. 109). La competencia discursiva oral desde el ámbito lingüístico, didáctico y el discursivo, en conclusión, la comprendo para efectos de esta investigación como una condición comunicativa interdisciplinar y de aprendizaje para organizar el conocimiento, la cual implica una postura crítica y una preocupación por aprehender los razonamientos que median entre los actores, quienes se comunican de manera verbal (Freire, 1997 y Muñoz-Dagua, Andrade y Cisneros-Estupiñán, 2011) y, en este caso, son los formadores docentes del componente de lengua materna de la licenciatura y sus estudiantes.



Sobre la formación inicial docente y la reforma a las licenciaturas (Resolución 02041 del 2016)

Desde el año 2000, Colombia se ha destacado por su crecimiento de matrículas en Educación Superior en la región latinoamericana (Ministerio de Educación Nacional, 2017) y esto se evidencia como respuesta al plan nacional de que Colombia sea el país mejor educado de América Latina para el año 2025. Para esto, el Ministerio de Educación Nacional se propuso lograr que el número de jóvenes que accedan a la educación superior sea mayor y que reciban una educación de más alta calidad. Para cumplir con dichos objetivos, el Ministerio implementó una reforma –que es la más reciente– a todos los programas de Licenciatura en el año 2016, establecida legalmente como Resolución 02041 del 2016 y que exigía implementarla a todas las instituciones de educación superior para conseguir su correspondiente acreditación institucional³. Además, presentó un modelo que concibe como herramienta útil denominada MIDE (Modelo de Indicadores de Desempeño de Educación) que tiene como propósito diseñar, adaptar y ejecutar programas y políticas públicas, además de reconstruirse constantemente, para lograr la meta de mejorar la calidad de la educación superior colombiana, sin desconocer las diferencias entre instituciones, ni afectar su autonomía consagrada constitucionalmente.

En resumen, principalmente la Reforma hecha establece unos lineamientos indispensables para todo lo que se considera formación docente. Entre los más importantes se encuentra la adecuación de las condiciones para dicha formación, la estipulación de formación en pedagogía, investigación, didáctica de los saberes escolares y aumento de créditos en aspectos como la práctica pedagógica que le asigna un valor importante, pero en detrimento de otros..

Ahora bien, para aproximarme a la formación docente, en la presente investigación plantearé la postura del Ministerio de Educación Nacional para establecer a qué me refiero con formación inicial docente e, igualmente, verificar cuál es la postura del organismo estatal sobre ella. Entonces, según el Ministerio de Educación Nacional (2015), la formación inicial docente es la que se encarga de promover los espacios para que el

³ “La acreditación institucional es una herramienta reconocida y a través de ella se da fe pública sobre la calidad de los programas y las instituciones de Educación Superior” (MEN, 2015)

profesorado apropie aquellos fundamentos y saberes básicos, además de desarrollar las competencias necesarias para llevar a cabo su labor educativa. Además, según la Resolución 5443 de 2010, se enmarca al profesor como “un profesional con formación pedagógica que, atendiendo a las condiciones personales y de los contextos, orienta procesos de enseñanza y aprendizaje y guía, acompaña y promueve la formación y el desarrollo de las competencias de sus estudiantes” (Art. 2). Ahora, respecto a la formación inicial docente, el Ministerio estipula que:

“está dirigida a aprender a enseñar, a posibilitar el aprendizaje de diversos conocimientos, competencias, contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, con el fin de crear posibilidades vitales para la constitución de los sujetos sociales a través de la educación.” (MEN, 2013, p.72).

Así pues, a propósito de la postura del Ministerio de Educación Nacional (2013), se considera que en la formación inicial docente se deben promover los espacios para que los docentes en formación desarrollen las competencias que necesiten para efectuar su labor profesional. Es decir, tal como el objetivo de lo que propone la Taxonomía de Bloom revisada que se va a considerar en apartados posteriores: formar personas preparadas para solucionar los problemas reales a través del cambio de su mundo a futuro.



Sobre la didáctica de la lengua

“Adapt. Don’t adopt”

(Prator, 1979)

La didáctica de la lengua constituye un campo de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla (Camps, Guasch y Ruiz Bikandi, 2010, p. 71). Además, es imprescindible acoger la didáctica para este estudio como “una disciplina que exige un conjunto de compromisos y prácticas de cada docente” (Lombana y Báez, 2018, p.20). Teniendo esto en cuenta, y para enfocarme en el componente didáctico de esta investigación, es preciso que el profesorado reconozca las características específicas e implicaciones de

la diversidad de discursos (orales y escritos) y textos académicos (orales y escritos) que existen en el campo de la educación y el conocimiento.

En contexto con mi intención investigativa y teniendo en cuenta que es indispensable tener una base teórica y metodológica clara y coherente para el ejercicio docente es importante reflexionar sobre lo necesario para la enseñanza de la lengua oral. Por ello, para pensar en las intervenciones pedagógicas de los docentes del área de lengua materna de la PUJ, es preciso estructurar estas acciones y establecer una base teórica que permita guiar el camino docente respecto a la enseñanza de la lengua oral y esta estructura se construirá a partir de las consideraciones que se presentan en los siguientes apartados.

5.3.1. **Sobre las acciones didácticas**

Ahora bien, un acto didáctico o las acciones didácticas, según Miglietta (2017), tienen tres “componentes fundamentales(...) el sujeto que aprende, el objeto de aprendizaje (en nuestro caso [la competencia discursiva oral de la lengua materna]) y el docente” (p.17). Respecto a su clasificación, por un lado, es preciso citar a Núñez (s.f.) que presenta el cuadro 1 (que se cita literalmente) en el que establece una división de cuatro grupos de las habilidades o estrategias específicas para el desarrollo de la lengua oral. Entonces, este aporte es necesario adaptarlo, ya que lo que pretendo es determinar la clasificación de las acciones didácticas que sean adaptables al contexto de formación docente de este proyecto.

Cuadro 1. Clasificación de habilidades orales según Núñez (s.f.)

Planificación	Estrategias y actividades de expresión oral
<ul style="list-style-type: none"> Contextualizar. Esquematizar las ideas (notas o apuntes). Organizar y estructurar las ideas. Buscar y preparar el contenido. Elegir el tema adecuado. Preparar la interacción: tono, estilo, etcétera. 	<ul style="list-style-type: none"> ¿A quién hablo? ¿Para qué hablo? ¿Qué mostraré de mí? Buscar adjetivos para describir. Buscar y preparar el contenido. Buscar temas para mantener conversaciones con diferentes personas. Preparar una entrevista con un guion de preguntas.
Conducción del discurso	Estrategias y actividades de expresión oral
<ul style="list-style-type: none"> Conducir el tema: buscar temas adecuados, iniciar o proponer un tema, desarrollarlo, dar por terminada una conversación, conducir la conversación hacia un tema nuevo, desviar o eludir un tema de conversación, relacionar un tema nuevo con uno viejo, saber abrir y cerrar un discurso oral. Conducir la interacción: manifestar que se quiere intervenir (con gestos, sonidos, frases), escoger el momento adecuado, utilizar eficazmente el turno de palabra, reconocer una petición de palabra, ceder el turno. 	<ul style="list-style-type: none"> Realizar discusiones. Realizar discusiones.

Fuente: Núñez (s.f.) a partir de Cassany et ál. (1994) y Prado (2004)

Así pues, de acuerdo con Núñez (s.f.), las acciones didácticas se pueden clasificar en cuatro grupos: planificación, conducción del discurso, producción y negociación del significado y el lenguaje no verbal. La primera condensa aspectos como los siguientes -y que sintetizo al frente de cada uno, así-:

- ¿A quién hablo? → Interlocutor
- ¿Para qué hablo? → Intención
- ¿Qué mostraré de mí? → Planeación de proyección de uno mismo
- Buscar adjetivos para describir → Búsqueda de recursos lingüísticos
- Buscar y preparar el contenido → Planeación de contenido
- Buscar temas para mantener conversaciones con diferentes personas → Búsqueda para diferentes registros y contextos
- Preparar una entrevista con un guion de preguntas → Planeación de esquema

La segunda parte se refiere a la conducción del discurso y en esta el autor especifica para la conducción del tema y la interacción la realización de las discusiones. En

el tercer grupo, el autor identifica, respecto a la producción y negociación del significado acciones que enseñen a: contar anécdotas o sucesos reales, narrar y poetizar textos de tradición popular, describir imágenes, música y a simular situaciones reales de comunicación. Para el cuarto grupo, relacionado con el lenguaje no verbal, Núñez (s.f.) establece acciones como la dramatización de historias, la escenificación con marionetas, actividades con títeres, la imitación de personajes conocidos y la representación con gestos y mímica. En resumen, por parte de este autor, podemos rescatar cuatro grandes grupos en los cuales clasificar las acciones didácticas llevadas a cabo en el salón de clase para el desarrollo de las competencias orales:

Por otro lado, la profesora Carmen Pérez (2009), propone una clasificación de las acciones didácticas en cuatro ejes y por tareas o clasificación de habla o tipología textual para el desarrollo de la comunicación oral -y de escucha-, de una manera más específica y detallada y adaptable al contexto universitario y de formación docente en lengua materna del presente proyecto investigativo. Ahora bien, es pertinente resaltar que referente a las acciones que propone la profesora, ella insiste en que deben estar adecuadas al contexto cultural de los alumnos; graduadas de acuerdo con sus habilidades; aumentar en sus niveles de dificultad de acuerdo al “nivel de elaboración lingüística exigida al alumno” (p.316); estar regidas por una evaluación que tenga en cuenta los grados de precisión y corrección requeridos y el tiempo destinado para ellas. Así pues, dicha clasificación se establece así:

- Tareas controladas y de transferencia
- Tareas de observación y producción
- Clasificación según los modos de habla
- Clasificación según la tipología textual


Respecto al primer grupo en la clasificación, Pérez (2009) distingue entre tareas controladas y de transferencia. Menciona que las controladas se refieren al manejo de lo fonológico y gramatical y las de transferencia a la aplicación de lo aprendido para comprender y producir. Igualmente, indica que el objetivo de proponer este tipo de acciones es que sean más comunicativas de transferencia que controladas. En la subdivisión de ese grupo se hallan, por un lado, las tareas de observación (muy frecuentes para trabajar la escucha) y que facilitan un *input* con el que se puede reflexionar para

mejorar las interacciones orales propias. Por otro lado, se encuentran las tareas de producción que propician el espacio a las tareas para el *output*. Los ejemplos para el eje de observación y producción que la profesora presenta son:

- observación y análisis -no exhaustivo- de registros de audio y video de conferencias, reuniones o juntas generales, programas y debates de radio y/o televisión, publicidad, tertulias públicas, mensajes del contestador automático, discursos didácticos y políticos, noticias -orales, en general- y producciones de los alumnos, los cuales deben tener un objetivo específico y una secuenciación coherente con lo que se pretende en la fase de producción.
- producción de textos narrativos, literarios, no literarios (experiencias personales, viajes), creación de listas de control (que puede proponer el docente exclusivamente o en conjunto con los educandos) para planificar y escuchar las producciones propias entre estudiantes

Teniendo en cuenta que, según Zuccherini (1998), Pérez (2009) establece que cada modo de habla supone maneras distintas de producir y observar (escuchar) es pertinente tomar en cuenta algunas acciones en concordancia con cada uno. Así pues, se proponen tareas que se enmarcan en la relación de proximidad y audiencia del interlocutor, por ejemplo: el emisor consigo mismo (soliloquio, monólogo), la unidireccionalidad entre el emisor y uno o más receptores, el discurso, la bidireccionalidad del emisor al receptor, lo público y la distancia (comunicación en masa). Para secuenciar las tareas que se pueden ejecutar como acciones didácticas (mediante diferentes estrategias cognitivas) es importante que estas se propongan de acuerdo a las diferentes tipologías textuales. Esto porque conocer de antemano los rasgos de cada tipo de texto permite una preparación para la escucha -y con ella, la comprensión- y reconocer, también, previamente la estructura del texto oral que se va a escuchar, entre los cuales se destacan el texto narrativo, descriptivo, argumentativo, explicativo y de conversación.

En conclusión, lo que adoptaré como acción didáctica es todo lo que por decisión -no por azar o inconsciencia- hacen los agentes educativos con el fin de enseñar o lograr un objetivo de enseñanza. Igualmente, para el análisis del presente proyecto, y con el fin de dar respuesta a la pregunta planteada y conseguir los objetivos establecidos, me referiré a los autores citados y sus contribuciones para el análisis final de este proyecto



5.3.2. Sobre la didáctica de la oralidad

Teniendo en cuenta que el lenguaje se instaura como la herramienta primordial para ser en el mundo, aprehenderlo y relacionarse a través de una gran diversidad de contextos y situaciones, la enseñanza de lenguas ocupa un lugar predominante en los estudios, debates e investigaciones actuales relacionadas al lenguaje. Tradicionalmente, respecto al campo de la lingüística aplicada y a comienzos del *boom* por la investigación en la enseñanza de lenguas, sobre lo cual Luque (2005) menciona que la Segunda Guerra Mundial tuvo un papel de suma importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras, debido a la necesidad de comunicación entre tropas, planeación de estrategias, análisis del enemigo entre otras, se entiende que fue de esta manera como la presión de desarrollar y crear materiales para un modelo efectivo de enseñanza de lengua extranjera marcó el comienzo del uso de la Lingüística Aplicada en este período. Luego, no solía atenderse mucho la parte de formación formal oral de una lengua. Se consideraba, en ese entonces, que no había necesidad de prestar atención a otras formas del lenguaje distintas de la escrita por su relación con el aprendizaje de la gramática y esto mismo se aplicó para la enseñanza de la lengua materna. La razón de ser de estos preceptos es que se consideraba que como el habla es tan *natural* para el ser humano, no había motivos suficientes para dedicarle tiempo y esfuerzos en la academia y menos en los programas curriculares. Especialmente para los gramáticos tradicionales, la forma escrita y literaria de una lengua es mejor que su forma oral, y que la gramática -fundada sobre ella, la cual establece las reglas- también es la deseable o preferible.

A finales del siglo XX, debido a la novedad y proliferación que surgió de los medios de comunicación como la radio y la televisión, que permitieron dar voz a personas del común, los discursos orales se volvieron más *reales* y cercanos al ciudadano de a pie y las habilidades orales que al principio de la historia se adjuntaban a unos pocos y privilegiados hombres, reconocidos por sus prácticas de retórica y oratoria, fueron desdibujándose para comenzar a darle espacio a otras voces. Al mismo tiempo, los enfoques comunicativos comienzan a abrirse camino de la

enseñanza de segundas lenguas a la enseñanza de la lengua materna. Entonces, al pensar en el contexto educativo, hay que considerar, tal como lo hizo Tardif (2004), que “el docente no piensa solo con la cabeza, sino con la vida” (p. 75) y este saber del docente se establece en tanto se relaciona con la otredad, pues “la conciencia del mundo que implica la conciencia de mí en el mundo, con él y con los otros, (...) implica también nuestra capacidad de percibir el mundo, de comprenderlo” (Freire, 1997, p. 102), especialmente, mediante la palabra hablada. Así pues, en el contexto educativo se debe “proporcionar a [los] alumnos los referentes comunes de su lengua que les permitan integrarse social y profesionalmente» (Ruiz, 2000, p. 14) lo no se logra -aunque no exclusivamente- sin el reconocimiento de la lengua oral y sin que los docentes sean sujetos dialogantes, como lo afirma Freire (1997).

En contraste, desde la didáctica tradicional no se ha visto en gran medida la necesidad de enseñar a hablar bien (el *ars bene dicendi*) y, mucho menos, a escuchar. Al partir de esta posición se entiende por qué en los currículos de formación a docentes no se le presta atención formal a las dos destrezas, ya que, como dicen, *verba volant, scripta manent*. Dicha afirmación tiene mucho sentido, por un lado, debido a “una escuela más preocupada durante años en enseñar a leer y a escribir (...) que en desarrollar una destreza que muchos daban por aprendida en el ámbito familiar” (Núñez, s.f., p.7). Por otro lado, y que es causa de esto, desde la burocracia de nuestras sociedades y el capitalismo imperante con prácticas de consumo que corresponden a un modelo económico neoliberal, la lengua hablada no es fácil de evaluar, no se considera de corte completamente científico- ergo no es rentable/productivo enseñarla. Además, conceptualmente, a los docentes les puede parecer menos densa y menos correcta que la prosa expositiva (Brown y Yule, 1983, p.4), no representa prestigio social por estimarse tan natural, entre otros.

Sin embargo, en los resultados se evidencia que el aprendizaje de la competencia discursiva oral no es tan natural como se cree: los estudiantes presentan debilidades en su comprensión y producción oral, lo cual se tiende a relacionar con sus habilidades cognitivas y no se piensa en que realmente no se han trabajado didácticamente estas competencias en clase. El panorama es el mismo en el ámbito de formación profesional en los programas de formación docente. No es enseñada con el suficiente criterio, ni la necesaria sistematización como sí lo son la escritura y la

lectura por su escaso acercamiento al campo de la investigación para producir el conocimiento relevante que se requiere para aplicarlo y acogerla en el campo de la educación (Fernández, 2008; Pérez, 2009; Núñez y Hernández, 2011). Por lo tanto, se debe comprender que la oralidad, como una de las competencias de la comunicación debe ser potencializada en el aula.

Nussbaum (1994) aporta otras tres razones que contribuyen a explicar por qué no se ha trabajado el uso oral en la escuela. Menciona el prestigio de la lengua escrita, ligado a una serie de concepciones sobre el papel educativo de la escuela, más centrado en el objeto de estudio que en el individuo. Aduce también el hecho que de se suele presuponer a los alumnos una competencia oral suficiente y, para terminar, el enfoque tradicional de las relaciones entre lingüística y didáctica de la lengua, que se han centrado en la descripción de un sistema ideal y no en el uso en situaciones concretas. pero también a la dificultad de sistematización de sus rasgos y aspectos más pertinentes, así como al desconocimiento, por una parte del profesorado, de la tipología de lo oral, de su caracterización y de pautas de observación, por tratarse de actos y producciones instantáneas. De ahí su afirmación de que el tratamiento didáctico de todo lo referente a lo oral supone, aún en nuestros días, un espacio de innovación en la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Respecto a aquellas competencias profesionales de los docentes en relación con la competencia oral discursiva, encuentro pertinente traer a colación el estudio del Centro de Enseñanza Superior Don Bosco, titulado *El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado*, del cual me parece preciso rescatar sus hallazgos y conclusiones. Así pues, concretamente las siguientes cualidades de ese profesional docente son: crítico-reflexivo, coherente, dinámico, comunicador, claro, práctico, participativo, facilitador y orientador. Ahora bien, en aras de reflexionar sobre un conjunto de competencias que permitirían dilucidar una parte fundamental de lo que se puede llegar a considerar un docente profesional, competencias que, se espera, le asistirían al “docente [para] afrontar con éxito los problemas, conflictos y dificultades que de forma más habitual se le presentan durante su ejercicio profesional” (Monereo, 2011, p.1), mencionaré, desde diferentes perspectivas teóricas, ciertas destrezas que se deben evidenciar en la práctica de la enseñanza oral.

Así pues, por un lado, se deben tomar en cuenta ciertos criterios conclusivos que establece Pujol (2002) como primordial respecto a la enseñanza de la lengua oral, entre los cuales destaco las siguientes que son relevantes para el contexto universitario en específico:

- favorecer la discusión entre estudiantes y maestro
- “el derecho a la palabra y el derecho a ser escuchado” (p.125)
- valorar las intervenciones y formas de hablar de los alumnos sin discriminación
- adecuar las reflexiones lingüísticas y ejercicios a la realidad de los alumnos, su nivel de lengua y sus capacidades

5.3.3. **Sobre la *Taxonomía de Bloom* y las características de la oralidad**

Además de las consideraciones que presenta Pujol (2002), teniendo en cuenta que en la oralidad son importantes los componentes fonéticos, morfológicos, gramaticales, semánticos y, sobre todo, pragmáticos. El estudio de estos, entonces, no puede apartarse del hecho social del discurso oral, “quedarse en su estructura interna, [dejar de lado] las acciones que ejecutan los interlocutores, [ni olvidar] las operaciones cognitivas que se realizan al usar el lenguaje” (Grajales, 2001, p.183). Por ello, respecto a estas últimas, aparece el psicólogo estadounidense Benjamin Bloom (1956) en el panorama de esta investigación. Se trata de la *Taxonomía de Bloom* que, en su versión revisada por Anderson y Krathwohl (2001), propone una clasificación jerárquica de objetivos educativos con base a la complejidad del proceso cognitivo que requiere. En dicha taxonomía se secuencian de manera lógica las actividades que se proponen en el aula de clase. En la Tabla 1 presento un cuadro de elaboración propia en el que podemos relacionar las características de los niveles del dominio cognitivo propuestos por la revisión de la *Taxonomía de Bloom* con los descriptores que nos permitieron caracterizar la competencia discursiva-oral.

Dicha taxonomía resulta relevante para esta investigación y la reflexión sobre la didáctica de la oralidad en tanto permite identificar los tipos de formas de organizar el proceso de pensamiento (proceso cognitivo), respecto a lo teórico, lo procedimental y

lo metacognitivo, de manera directa y que se puede aplicar al contenido -en este caso, la enseñanza de la discursividad oral. Además, porque se comprende lo que Núñez (2002) resalta al referirse a uno de los aspectos que evidencian la necesidad irrevocable de la enseñanza de la lengua oral, basado en los postulados de Bastons (1997), según lo cual “la oralidad se relaciona con operaciones mentales básicas en la formación intelectual del adolescente y en la vida social del adulto: definir, clasificar, sintetizar, analizar” (p. 165). Así pues, con estas perspectivas, pretendo establecer una relación para analizar lo ocurrido con relación a la oralidad en las clases de lengua materna de la PUJ.

Tabla 1. Sobre la Taxonomía de Bloom y las características de la oralidad

Niveles dentro de la jerarquía, según la Taxonomía revisada de Bloom	Características	Característica de la oralidad con la que se relaciona
Crear	Los estudiantes pueden manejar todo el conocimiento aprendido para crear nuevas estructuras y reorganizar elementos en un todo coherente.	El contexto extralingüístico / elementos paralingüísticos
Sintetizar / Evaluar	Se requiere que los alumnos realicen un juicio crítico y una valoración del procedimiento y metodología que ha seguido.	Interacción y negociabilidad
Analizar	Los alumnos son capaces de descomponer elementos de un contenido respecto a una estructura. Este razonamiento va desde lo general hasta lo concreto para que el alumno sea capaz de descomponer la clasificación y orden entre varios conceptos o ideas.	Matices agonísticas
Aplicar	Los estudiantes llevan a la práctica el conocimiento adquirido. Pueden dar una respuesta posible a un problema y transferir ideas teóricas o abstractas a situaciones reales.	Comunicación espontánea (y adecuada al respectivo contexto)
Entender / Comprender	Nivel en el que los estudiantes entienden conceptos y procedimientos para explicarlos con sus propias palabras. Pueden resumir, etiquetar o dar ejemplos relacionados con un concepto	Empatía y participación / Redundancia
Recordar	Cuando los estudiantes son capaces de recuperar, reconocer o recordar un hecho o citar una frase leída con anterioridad. Pueden definir, identificar, describir un concepto idea. Conocimiento memorístico	Memoria / Acumulación /

Fuente: elaboración propia a partir de Anderson y Krathwohl (2001)

Por otro lado, Pérez (2009) nos aporta los siguientes aspectos para el diseño de contenidos para la enseñanza de la lengua oral que adapto para la práctica docente y el contexto (ya que su investigación está enfocada principalmente en la escuela primaria y no en la formación superior) y que resalto por ser significativos para los propósitos de este trabajo los siguientes:

- conocer a su público
- mantener el contacto: dirigirse al público
- apelar a sus experiencias
- plantear preguntas y solventarlas
- implicar al oyente en el razonamiento
- evitar presuposiciones
- no abusar de la sintaxis compleja
- emplear movimientos y gestos adecuados
- captar señales de aburrimiento en su público
- no exceder el tiempo de atención de su público
- sensibilizar a los alumnos con respecto a las interpretaciones variadas de un mismo enunciado según su significado funcional y social

Finalmente, estas consideraciones y propuestas de dichos autores me permiten dilucidar un panorama cercano a lo ideal o lo que es fundamental en la práctica docente para tener en cuenta en las observaciones que pretendo hacer en las clases de lengua materna del programa de Licenciatura de la PUJ (aspecto que se ampliará en el apartado *Referentes metodológicos*).



Sobre la didáctica de la oralidad en la enseñanza de lengua materna en la educación superior en la formación inicial docente

Es importante mencionar que en este apartado no se pretende describir un conjunto de prescripciones como modelo o respuesta a cómo enseñar, sino como reflexión según diferentes propuestas teóricas en torno a los diseños didácticos que son importantes si se pretende enseñar la oralidad en un contexto de formación

docente. Es primordial, entonces, pensar en la oralidad en el campo de la formación docente porque es posible a través de ella integrar, luego, el resto de las destrezas que necesitaría un profesional docente. La lengua oral es esa habilidad que el docente en formación puede aprender a crear y recrear en todas sus dimensiones, para el logro de una comunicación exitosa y eficaz (Casale, 2006). El docente de lenguas debería ser, entonces, un hablante competente, por eso el formador docente debe trabajar a fondo en la competencia lingüística, textual, discursiva, pragmática y cultural todas ellas integrantes de la competencia comunicativa.

Es necesario, pues, tomar consciencia de que todos los factores mencionados convergen en la diversidad de contextos, identidades, saberes, etc. Por tanto, esa diversidad a la que se ven enfrentados docentes y estudiantes no pueda ser acogida, apropiada, ni resuelta de una sola forma, desde un único punto de vista, ni con una sola metodología. Al aprender una lengua, al ser camino para conocer el mundo, se debe tener en cuenta que con ella actuamos e interactuamos. La interacción concebida como reconoce (van Dijk, 1983, p. 89) como un conjunto “de acciones [(actos de habla)] en las que varias personas se ven implicadas alternativa o simultáneamente como agentes” para interactuar y a través de las cuales “ejecutamos (...) una intención correspondiente determinada, dado que normalmente no nos pronunciamos en contra de nuestra voluntad y sabemos controlar nuestra lengua.”. Así, hay que considerar que la lengua oral ha de ser enseñada y evaluada de acuerdo con unos parámetros pragmáticos de adecuación y no tanto de corrección, como ocurre cuando se trabajan otros contenidos más relacionados con una norma abstraída de cualquier situación y contexto. Además, los objetivos de lengua oral se mueven siempre en el terreno de las habilidades, de la competencia comunicativa, más que en la competencia lingüística y su corrección.

Ahora bien, a propósito de los objetivos de esta investigación, es preciso reconocer, aparte de las características, la clasificación de las actividades comunicativas orales en las acciones didácticas que se deben implementar en cuanto a la enseñanza de la lengua oral. Entonces, en este apartado se pretenden adaptar y relacionar específicamente con la enseñanza de la lengua materna en un contexto de educación superior y la formación inicial docente. Respecto a esto, autores como Núñez (s.f.), Núñez (2002), Pérez (2009),



Y si se derrumba, yo lo reconstruyo: **referentes metodológicos**

En esta sección de mi proyecto de investigación, describiré el procedimiento que seguí para dar respuesta a la pregunta que planteé y, así, alcanzar los objetivos establecidos. Fundamentalmente, pretendo conocer, a través de las clases de lengua materna del pregrado de Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés de la Pontificia Universidad Javeriana, los hechos del desarrollo de la competencia discursiva-oral como fenómeno en su totalidad y no a través de la medición de sus elementos. Esta estrategia implica la utilización de herramientas específicas para dar un carácter más personalizado al diseño metodológico. A partir de esto, establecí una estructura de desarrollo que estará expuesta en los siguientes apartados, la cual, además, en lo posible, la pretendo desarrollar a partir de construcciones metodológicas desde investigaciones latinoamericanas.



Diseño de la investigación

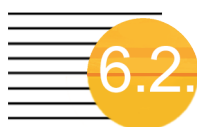
Me inclino, tal como lo plantea Vanegas (2015) en su tesis, por abordar, desde una postura de comprensión dinámica, los datos recogidos, es decir, admitir y acoger las situaciones, personas, acciones, comportamientos, manifestaciones, etc. con la intención de realizar una interpretación que permita discutir alrededor de la pregunta de investigación planteada. Adicionalmente, la presente investigación tiene un diseño de tipo no experimental y transeccional descriptivo. Respecto a esto, he decidido plantearlo como un proyecto no experimental, pues se tienen en cuenta grupos de estudio semejantes (clases del área de lengua materna a estudiantes de la LLM) y no pretendo construir, ni generar ninguna situación hipotética. Así como lo

permite dilucidar Hernández, Fernández y Baptista (2010), este tipo de investigación no experimental es preciso por ser más cercano a la realidad y permitir estudiar las situaciones en su contexto natural y sin intervenciones, ya que como investigadora no tengo control sobre las variables, ni las circunstancias, no las puedo manipular, ni tengo facultades para influir sobre ellas. No obstante, debo mencionar que este trabajo pretende analizar los hechos en tanto suceden al momento de examinarlos y no después de sus efectos. Entonces, lo que pretendo es observar, identificar, caracterizar y clasificar aquellos fenómenos que ocurren durante las clases y que me permitan dar respuesta a la pregunta planteada.

De la misma manera, este ejercicio investigativo es de tipo transeccional descriptivo, ya que su finalidad es describir un conjunto de conceptos a medir y, con los resultados obtenidos, lograr caracterizar el fenómeno de interés (Hernández, Fernández y Baptista, 2003), en este caso: la enseñanza de la oralidad en la formación inicial docente. Además, esta propuesta de investigación tiene como objetivo proporcionar un diagnóstico de la situación para determinar las variables de la competencia discursiva oral y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (la formación inicial docente). Este trabajo es una investigación con un enfoque cualitativo, que me permite “en situaciones naturales, (...) dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan” (Vasilachis de Gialdino, 2006), teniendo en cuenta que establecí como objetivo describir cualidades de un fenómeno y considero la oralidad, el fenómeno, como un todo. Al igual que posibilita fomentar la participación de otras voces y perspectivas al acercarme a las experiencias particulares de docentes y estudiantes desde su realidad múltiple y divergente (Ameigeiras, 2006; Moriña, 2003; Parrilla, 2000; Pujadas, 2002; Sandín, 2003; Taylor y Bogdan, 2010; Vallés, 1999).

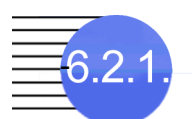
En este proyecto de investigación tomo como punto de referencia el estudio de las habilidades discursivas orales desde la postura que encuentra sus principios en los trabajos de Vygotsky (1996), Voloshinov (2009) y Saussure (1915-1961): interaccionista socio-discursiva. Es decir, mi posición reconoce “el papel decisivo de la lengua en la constitución del pensamiento consciente y (...) el papel que asumen las prácticas de lenguaje en el desarrollo posterior de las personas, en las dimensiones epistémicas y praxiológicas de ese mismo desarrollo” (II Encuentro

Internacional del Interaccionismo Sociodiscursivo, 2007), pues se considera el lenguaje como actividad humana y no solo como instrumento. Entonces, en el plan metodológico, es preciso considerar las siguientes particularidades de la oralidad: su naturaleza, usos sociales, formas de representación/ejecución y los procesos implicados en la forma de representar realidades a través de secuencias didácticas - si existen- en un contexto real, de manera que sea posible comprenderlas y aprehenderlas desde el campo de la educación (específicamente la formación docente) y la investigación. Así, este trabajo acoge el interaccionismo discursivo para entender que aquello que es dicho de forma oral no refleja un conocimiento finito, sino una forma de resignificar y construir el conocimiento a partir de las interacciones dialógicas que se llevan a cabo, en este caso, en el marco del programa de formación de licenciados de la PUJ.



6.2. Fases de la investigación:

Respecto a las etapas seguidas para el desarrollo de esta investigación, la recolección, organización, análisis e interpretación de datos, es preciso comentar que se desarrollaron mediante el proceso descrito en los siguientes apartados.



6.2.1. La planeación y permisos para las observaciones:

El diseño metodológico de esta investigación descriptiva se enfocó en el análisis de registros de clase (bitácoras) para observar la manera como tres profesores, que hacen parte del Área de lengua materna del departamento de Lenguas de la PUJ, favorecen (o no) y/o permiten (o no) el aprendizaje y/o mejoramiento de la oralidad en sus estudiantes, mediante su propia perspectiva conceptual y metodológica de la oralidad en la formación inicial docente. Para comenzar, y luego de terminar de diseñar el instrumento de observación (la bitácora) y conseguir los dispositivos para la grabación de audio -proceso que será expuesto más adelante-, fue necesario dirigirme a las directivas de la Licenciatura de

la PUJ y del área de lengua materna para solicitar los permisos necesarios para observar las clases. Este proceso lo inicié el 12 de julio de 2018, es decir, en la semana antes de iniciar el segundo semestre académico oficial del programa académico en cuestión.

Primero: es preciso comentar que durante este periodo de delimitación de mi plan de trabajo hubo un cambio de dirección del pregrado, lo cual, por cuestiones burocráticas, de administración y empalme, resultó ser una desventaja importante para este proyecto. Segundo: logré comunicarme con el departamento de coordinación del área de lengua materna y tuve su aval y apoyo para la investigación lo cual fue satisfactorio. Tercero: el día 25 de julio de 2018 recibí la carta de respuesta de aprobación de mis observaciones para poder pedirles permiso a los profesores correspondientes para observar sus clases. Cuarto: la información recibida por la dirección del Departamento de lengua materna no fue del todo funcional en tanto recibí datos que no correspondían al interés de la investigación (profesores que tuvieran a cargo estudiantes -en su mayoría- de la LLM) y esto entorpeció el plan metodológico y mi plan de trabajo por un tiempo. Quinto: En agosto pude comenzar a observar las clases a las que va dirigido el proyecto y, afortunadamente, tuve el permiso de los profesores cuyas clases podía observar con mi nuevo plan de trabajo y disponibilidad horaria. Debido a esto, las fechas establecidas en mi plan de trabajo tuvieron que ser modificadas y, asimismo, reajustar el diseño metodológico, pues ya había perdido tiempo valioso para alcanzar a culminar el presente trabajo de acuerdo a los parámetros y fechas límite establecidas por la carrera.



6.2.2. El reconocimiento, observación, escucha y recolección de datos

Para recolectar la información e identificar las acciones didácticas, se realizaron 11 observaciones del trabajo de tres docentes, evidentemente, en sus clases de *Taller de lectoescritura e Interlocución y argumentación* en su práctica en el aula. Se pretendió analizar la lógica didáctica relacionada con las tareas que proponen estos docentes para el desarrollo de la competencia discursiva oral. La población objeto para este proyecto está compuesta por tres docentes del programa

de Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés de la Pontificia Universidad Javeriana, los cuales tienen a cargo estudiantes que cursan desde primero hasta tercer semestre de dicho pregrado, quienes en su gran mayoría son adultos jóvenes, es decir, de acuerdo a los planteamientos del Ministerio de Salud y Protección Social (2018), pertenecen al grupo que se clasifica en jóvenes (16 - 26 años).

En la investigación cualitativa se plantea una conversación con el objeto/sujeto de estudio, la cual se adapta a las características de lo que se pretende estudiar (Taller de Investigación Cualitativa, 2014) y responde al qué, al porqué y al cómo ocurren ciertos sucesos (Palacios, D & Corral, I. 2010). Por lo tanto, quise entablar esta conversación también con los profesores a quienes observé mediante una entrevista semiestructurada - como otra técnica de recolección de datos una de las herramientas y, de hecho, por ser una de las más valiosas y utilizadas en la investigación cualitativa- para reflexionar y enriquecer la discusión sobre el carácter pedagógico, didáctico y discursivo de la enseñanza de la oralidad en sus clases de lengua materna. Adicionalmente, opté por realizar, igualmente, un análisis de documentos, tales como: el programa de estudios de la Licenciatura en Lenguas Modernas, el syllabus de las materias *Taller de lectoescritura e Interlocución y argumentación*, los cuales proveyeron información valiosa que sirvió como base para realizar la guía metodológica del grupo de discusión.

6.2.2.1. **Los instrumentos y técnicas de recolección de datos**

Aquellos instrumentos que se necesitaron para llevar a cabo la investigación fueron: bitácoras (de seguimiento de clase observada de los tres profesores), equipo de grabación de audio, cámara de video y sus correspondientes accesorios para la entrevista semiestructurada y documentos institucionales (syllabus de las clases, programa de cada clase, entre otros).

6.2.2.2. **Sobre las bitácoras de investigación y sus registros en audio**

Se propuso un formato de bitácora [ver Anexo] que permitiera registrar y determinar los eventos más relevantes de lo sucedido en el aula en relación con el

objetivo principal de la investigación y la pregunta de la misma. Este esquema final de la bitácora lo logré plantear de acuerdo con los objetivos del presente proyecto, lo expuesto por la profesora de Lengua Castellana y Literatura, Carmen Pérez (2009) en su propuesta para mejorar las habilidades orales en clase y plantear tareas adecuadas y eficaces y la bitácora propuesta por el investigador Carlos Vanegas (2015) en su estudio de movilización de concepciones sobre la enseñanza de la oralidad. Así pues, el análisis de las observaciones para identificar las acciones didácticas está basado en la interpretación de aspectos característicos de la interacción verbal, no verbal y contextual de la práctica docente. Esto me permitió reconocer la complejidad del conjunto de conexiones que se puedan establecer entre aquellas concepciones didácticas presentes en el discurso y la práctica pedagógica de los tres maestros para determinar su incidencia en una pretendida enseñanza de la habilidad discursiva oral en la lengua materna.

A través de este análisis, pretendo describir cómo se dispone la intervención de sus estudiantes en clase cuando su oralidad está en formación al igual que sus habilidades de lectoescritura. Es importante aclarar ciertas convenciones utilizadas para que se pueda hacer una revisión/lectura satisfactoria de esta bitácora. Así pues, *pf* se refiere a profesor o profesora y *ss* se refiere a estudiante o estudiantes.

Entonces, teniendo esto presente, dicha bitácora consta de cuatro partes:

1. Registro de descripción de datos para contextualizar: el nombre de la clase, la fecha, el número de orden de la clase observada y según el programa, el profesor, la hora de la clase, el tema, la cantidad de estudiantes asistentes y la organización espacial de ellos y su profesor.
2. Una tabla que tiene tres filas y 14 columnas. En la primera fila se encuentran los criterios o descriptores, la segunda es para marcar *sí* en caso de que sea evidente en la clase y la tercera es una fila para escribir comentarios para especificar el descriptor en caso de ser necesario.

Ahora bien, para establecer los criterios/descriptores se tuvieron en cuenta diferentes posturas teóricas y propuestas propias para plantearlos como indispensables para una clase de lengua materna para formar docentes y, así, cumplir los objetivos de la investigación y, además, poder filtrar la

documentación de lo ocurrido en la clase en relación con la oralidad y las acciones didácticas de los docentes. Estas posturas se ven reflejadas en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Referentes teóricos y descriptores sobre la enseñanza de la oralidad usados en las bitácoras de las observaciones (Anexo 1)


Demuestra que conoce a su público (docentes de lenguas modernas en formación)	Pérez (2009) presenta este descriptor como una de las reglas básicas del intercambio comunicativo en la interacción en el aula.
Mantiene el contacto con sus interlocutores: se dirige a ellos	Pérez (2009) presenta este descriptor como una de las reglas básicas del intercambio comunicativo en la interacción en el aula.
Reconoce la oralidad como destreza comunicativa a formar	Este descriptor fue planteado por la investigadora en tanto es importante, a propósito de la investigación, conocer si los docentes reconocen la oralidad en su plan de clase o no y es importante observar si a través de la praxis docente se distingue la lengua oral "como un instrumento (...) para acceder al conocimiento", así como lo establecen Pérez (2009) y, como ya se mencionó, Freire (1997) que la acoge como "condición indispensable" para organizarlo.
Propone espacios de pregunta y respuesta (se solventan)	Pérez (2009) presenta este descriptor como una de las reglas básicas del intercambio comunicativo en la interacción en el aula.
Implica a sus estudiantes en el razonamiento	Pérez (2009) presenta este descriptor como una de las reglas básicas del intercambio comunicativo en la interacción en el aula en tanto "se busca principalmente que los alumnos sean hablantes y oyentes eficaces" (p.305).
No abusa del uso de sintaxis compleja	Pérez (2009) presenta este descriptor como una de las reglas básicas del intercambio comunicativo en la interacción en el aula.
Capta señales de aburrimiento en su público	Pérez (2009) presenta este descriptor como una de las reglas básicas del intercambio comunicativo en la interacción en el aula en tanto "se busca principalmente que los alumnos sean hablantes y oyentes eficaces" (p.305).
Sensibiliza a sus alumnos con respecto a las interpretaciones variadas de un mismo enunciado	Pérez (2009) afirma que " a la hora de seleccionar o diseñar las tareas orales, no podemos olvidar que trabajar la lengua oral como destreza comunicativa, supone sensibilizar a los alumnos con respecto a las interpretaciones variadas de un mismo enunciado según su significado funcional y social" y para ello propone diseñar actividades para que los estudiantes logren discernir sobre el uso adecuado de los tres niveles de la lengua (el estructural, el funcional y el social).
El ejercicio oral entre el profesor y el estudiante tiene una intención de enseñanza más que ser simplemente la forma cotidiana de comunicación	Freire afirma que "la experiencia dialógica es fundamental para la construcción de la curiosidad epistemológica" (p.110). Por lo tanto, es importante acoger la oralidad como condicionante para establecer diálogos para construir conocimiento "con las voces de todas las personas" (p.8) e ir más allá de ser un simple medio de comunicación.

Hay alguna retroalimentación/ evaluación del profesor sobre el uso de la lengua oral formal e los estudiantes.	Es preciso identificar si para el contexto de educación superior en un programa de formación docente y "con relación a la corrección de la expresión oral, los maestros no tienen tanta experiencia como con los textos escritos" (Núñez, s.f.) o si esto no aplica para el contexto de esta investigación.
Hay un instrumento de evaluación del desempeño del uso oral de los estudiantes.	Es importante, como lo resalta Núñez (2002), establecer ciertos criterios claros de evaluación y que estos estén relacionados con el uso de materiales/dispositivos específicos de registro que permitan retomar las intervenciones hechas durante la clase para poder hacer un análisis, evaluar y establecer un plan de acción.
Hay actividades diseñadas para la enseñanza de la lengua oral	Debido a que "hablar es una actividad social compleja que requiere de multitud de operaciones cognitivas antes y durante la realización del discurso" (Núñez (s.f.) es preciso reconocer la puesta en práctica de aquellas estrategias de enseñanza que proponen los docentes, además de ser uno de los más importantes descriptores para esta investigación, ya que está dirigido a cumplir con los objetivos de la misma y responder la pregunta planteada.
Se desarrollan, proponen o involucran aspectos lingüísticos, contextuales o discursivos puntuales de la oralidad en la clase.	Este descriptor se propone respecto a la bitácora que elaboró Vanegas (2015) al referirse a las actividades orales que el docente propone deliberadamente, lo cual permite percibir los aspectos teóricos que se refieren a la lengua oral en la praxis docente.
Hay co-evaluación entre estudiantes de la oralidad	Es importante detallar la actuación de otros al estar en diálogo con ellos. Por esta razón, se presenta este descriptor que se halla en el instrumento diseñado por Vanegas (2015) al observar los discursos orales de los estudiantes mientras están desarrollando actividades aplicadas por profesores.

Fuente: elaboración propia

3. Registro de uso de la oralidad: este apartado permite resumir la actuación de estudiantes y profesores en tanto intervienen en la clase y las oportunidades que se presentan para ello.
4. Observaciones sobre la clase: Este apartado comienza con la aclaración de la forma en que se registró la clase y continúa con un espacio pensado para ampliar la documentación de todos los detalles del desarrollo de la clase y la práctica docente en relación con la enseñanza de la oralidad y las respectivas acciones didácticas a identificar, caracterizar y clasificar u otras categorías emergentes y afines a la investigación, y para ampliar y especificar los momentos de la clase que si bien son relevantes para analizar, no pudieron ser captados o registrados en los apartados anteriores.

Así pues, las bitácoras y su información recolectada podrá ser revisada por el lector en los Anexos 1 y 2. Respecto a los registros de audio, de la mayoría de clases observadas se tiene este recurso y se encuentran en el CD que acompaña esta tesis, el cual puede ser solicitado al correo electrónico dupperly.torres@javeriana.edu.co. Sin embargo, por problemas técnicos y que sucedieron *in situ*, de algunas observaciones, no se tiene el registro desde el principio de todas las clases. Esto se puede corroborar previamente en cada bitácora en la primera parte de la última sección de *Observaciones sobre clase*.



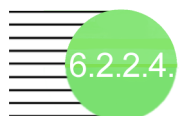
6.2.2.3. Sobre la entrevista semiestructurada

Teniendo en cuenta la naturaleza de este proyecto, la estrategia de la entrevista semiestructurada se pueden obtener datos e información de los actores performativos del objeto/sujeto de estudio a través de la interacción oral con la investigadora (Vargas, 2012), pues es considerada como un método de investigación social cualitativa se enmarca bajo el paradigma cualitativo, lo cual es coherente con lo que pretendo reivindicar con este trabajo y, además porque me permite ser consciente de la percepción de los factores sociales o personales que condicionan el ejercicio docente en las clases (López & Deslauriers, 2011); lo cual resulta pertinente para poder comprender el *hacer* docente, su diversidad de experiencias y sus posturas frente a la enseñanza de la oralidad, a lo cual no tendría acceso sin la conformación de un grupo de diálogo como este. Es preciso comentar que la entrevista semiestructurada se formuló, además, puesto que sentí que era necesario y justo escuchar a los docentes, contrastar su *decir* y su *hacer*, y no solo analizar y *hablar* con la oralidad desde lo que yo, como investigadora, pude observar en sus clases y constaté en los registros de audio y bitácoras, sino que era importante tejer un discurso colectivo que me permitiera identificar esas acciones didácticas de manera más precisa. Así pues, considero que es más fácil para mí y menos *violento*⁴, comprender lo que sucede en el contexto de esta investigación a través de la experiencia de los formadores docentes y esto contribuye de manera importante para responder a mi pregunta de investigación.

Adicionalmente, para la entrevista semiestructurada se propuso, en principio, un

⁴ porque hay que tener en cuenta que existen distintos tipos de violencia

formato [ver anexo 3] de preguntas orientadoras de discusión para una sola sesión y estaba diseñada para vincular a los cinco profesores que tienen a cargo estudiantes de la LLM en el semestre III de 2018 (en el que se llevó a cabo la investigación). Sin embargo, esto no fue posible por cuestiones diversas y, principalmente, de agenda de los profesores y su disposición para contribuir con la investigación. Empero, dicho formato se modificó luego de terminar con las sesiones de observación tomando en cuenta algunos de los datos obtenidos y situaciones que surgieron durante las clases. Sin embargo, solo pudieron asistir dos profesores que son precisamente quienes aprobaron la observación de sus clases.



6.2.2.4. Sobre la revisión de documentos institucionales

Respecto a la *revisión* de documentos institucionales, pretendí hallar todo aquello relacionado con el objeto de estudio del presente trabajo y su pregunta de investigación en los documentos oficiales del Ministerio de Educación Nacional y curriculares de la PUJ. Por un lado, para la formación de los estudiantes que se forman en licenciaturas, programas de educación o programas de formación complementaria, el Ministerio de Educación Nacional (2014) establece algunas competencias *obligatorias* para el marco curricular de dichos programas. Primero, reconoce la comunicación escrita, el razonamiento cuantitativo, la lectura crítica, las competencias ciudadanas y el dominio del idioma inglés. Segundo, establece las competencias de formar, enseñar y evaluar. Es más, respecto al establecimiento de un perfil docente, que se encuentra en el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política, se encuentran las siguientes competencias que considera el Ministerio de Educación Nacional (2013) como indispensables y básicas para los diseños curriculares de cualquier programa de formación docente y se citan literalmente:

- Sólida formación en teorías educativas, pedagógicas y didácticas, contemporáneas, generales y específicas.
- Comprensión analítica y reflexiva acerca de los factores inherentes a los procesos diferenciales de la enseñanza y el aprendizaje en los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, en el reconocimiento de diferencias individuales, culturales, étnicas y sociales.
- Conocimiento y apropiación de los principios pedagógicos de educabilidad y enseñabilidad, que les permite profundizar en diferentes alternativas pedagógicas y didácticas para el aprendizaje de los estudiantes en contextos y tiempos diversos.
- Pensamiento crítico, constructivo y reflexivo para la innovación del saber pedagógico.

- Formación en investigación educativa para la realización de lecturas analíticas y propositivas sobre la realidad, que lo movilizan a la configuración de propuestas educativas pertinentes a diferentes condiciones contextuales.
- Habilidades y destrezas en tecnologías de la información y la comunicación para el diseño, desarrollo y evaluación de las herramientas educativas.
- Comprensión y producción de textos y de contextos individuales y globales, con fundamento investigativo que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes y de la educación como profesión.
- Formación para el diseño, desarrollo y mejoramiento permanente de proyectos educativos institucionales y currículos flexibles.
- Competencias comunicativas en una lengua extranjera y en el uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación – TIC –.
- Profunda formación política y cultivo de condiciones morales, en ética y bioética, así como en democracia y ciudadanía.

Dichas competencias como referentes de formación docente develan un desconocimiento e invisibilización clara de las habilidades comunicativas orales, pues reconocen únicamente la lectura y la escritura como competencias primordiales para la formación de los docentes.

Así pues, en contraste, al realizar una búsqueda sobre el plan de estudios de la LLM, con el fin de identificar los contenidos y estrategias pedagógicas establecidos para las asignaturas del Núcleo de Formación Fundamental (NFF) - Fundamentos Generales y, específicamente, para los cursos obligatorios dirigidos para los estudiantes que están cursando el nuevo plan de estudios, luego de la Reforma sobre la que se discutió en *Soy todos los santos que cuelgan de mi cuello*, se encontró que, por un lado, la asignatura *Taller de Lectura y Escritura* tiene como objetivo principal “orientar prácticas de lectura y escritura como actividades transversales a la formación universitaria [...] como ejercicios de producción y reconstrucción del conocimiento”. Lo cual permite observar claramente que el objetivo de la clase y el resultado de aprendizaje esperado está mediado por la lectura y la escritura académica, exclusivamente. En contraste, resulta interesante ver que en la descripción del curso se muestra un interés por el desarrollo del pensamiento crítico a través de la integración de la lectura y la escritura - herramientas reconocidas como epistémicas-, para promover “la reflexión, la lógica, la dialéctica y la retórica, más allá de la simple opinión”, lo cual implica la transgresión de las competencias comunicativas orales que, sin embargo, no son reconocidas en el contenido de la asignatura en tanto se afirma que “se

privilegiará la preparación de lecturas, la planificación de textos, la búsqueda de fuentes y la autocorrección de escritos” como métodos de evaluación y estrategias pedagógicas mediadas por ellas.

Por otro lado, respecto a la clase de *Interlocución y argumentación*, se reconoce que los procesos de aprendizaje de lectura y escritura que los estudiantes hayan desarrollado en contextos académicos anteriores a la vida universitaria no se pueden concebir como suficientes para la vida universitaria. Además, los objetivos de formación se establecen de manera paralela y coherente a la misión y visión institucional de la PUJ y, entonces, se establece que el curso se centra en el afianzamiento del pensamiento crítico a través de los procesos en los que está inmersa la argumentación. Con ello se espera que los estudiantes comprendan, produzcan, construyan textos argumentativos para defender un aposición, además, que “desarrollen prácticas interlocutivas que revelen posicionamientos y procesos de pensamiento crítico”.

En contraste con estos objetivos, los contenidos temáticos establecidos mencionan la conversación, el diálogo, al *otro*, la escucha, interpelación, persuasión, demostración, argumentación, retórica, discurso, crítica e ideología y el ensayo, que pretenden ser desarrollados a través de talleres que integren la teoría y la práctica mediante la aplicación escrita y oral de la argumentación. Sin embargo, se afirma que el ejercicio de los talleres se realizará en sesiones que incentiven “la revisión y reescritura”, cuya evaluación propone un examen escrito, un texto argumentativo, talleres y un ensayo final. Así pues, es claro el despropósito y, un tanto, la incongruencia de simplemente mencionar lo oral -en la presentación del curso- en tanto producción y construcción de textos argumentativos y prácticas interlocutivas, pero no tomada en cuenta realmente en la metodología, ni en la evaluación del curso, que es la aplicación real de lo planteado para la materia.



7

Aquí se comparte, lo mío es tuyo: estudio y discusión de resultados

La sección de análisis de mi investigación estará dividida en tres partes. La primera establecerá los resultados respecto al objetivo general y los dos objetivos específicos planteados para este proyecto. La segunda permitirá reflexionar y compartir sobre algunas categorías que emergieron del proceso. La tercera expondrá algunos resultados cuantitativos de los datos arrojados en las observaciones de clase y condensados en las bitácoras [Ver Anexo 2]. En *Aquí se comparte, lo mío es tuyo* se propone tejer la relación de los resultados del análisis de las bitácoras, la entrevista y los documentos institucionales con la teoría fundamentada (Baptiste, 2001) en *Soy todos los santos que cuelgan de mi cuello*. Por un lado, es importante mencionar que los registros de audio y video -respectivamente, tanto de las clases observadas, como de la entrevista semiestructurada hecha a los profesores- están en el CD adjunto a este documento bajo el título *Audio de clase, Entrevista semiestructurada y Bitácora* (con su número), que se podrá solicitar al correo dupperly.torres@javeriana.edu.co. Por otro lado, las copias fieles de los formatos de bitácora seguidos para cada clase se encuentran en los anexos, al final de este documento.

En esta sección se pretende encontrar sentido y construir un diálogo con los datos obtenidos y para relacionarlos con las categorías referenciadas en *Soy todos los santos que cuelgan de mi cuello*. Asimismo, es importante mencionar que este análisis procura centrarse principalmente en el contraste entre el *decir* y el *hacer* de los docentes. De esta forma, se pretende evitar el tener un aislamiento de referencias que no tengan el propósito de construir un *todo* que permita dar respuesta a la pregunta planteada para cumplir con los objetivos establecidos.

Teniendo en cuenta que la concepción lingüístico, didáctica y discursiva de la oralidad para esta investigación, se la acoge como una condición comunicativa verbal, interdisciplinar y de aprendizaje para organizar el conocimiento y, así, aprehender los

razonamientos que median entre los actores educativos (Freire, 1997 y Muñoz-Dagua, Andrade y Cisneros-Estupiñán, 2011), es preciso descubrir a través de los instrumentos de recolección de datos cuáles son las concepciones de la oralidad que se evidencian en los discursos pedagógicos de los docentes en el aula y en el contexto de la entrevista.

Así pues, respecto a la concepción o a la valoración del concepto oralidad o competencia discursiva oral, en las clases se puede evidenciar que, desde la praxis docente, esta se reconoce como discurso (pues se reconoce la discursividad de la oralidad)-, registro oral; oratoria; que sucede “en la vida real” y es el discurso cotidiano, pues se refiere a ella como “la cotidianidad”. También se identifica como un instrumento de comunicación y enseñanza y, así, parte del proceso de evaluación de la clase. De igual manera, esta se caracteriza por ser diferente a la escritura, se relaciona con la argumentación y persuasión . Respecto al ejercicio oral de estudiantes se conviene que es más claro al ser oral, pero más difícil por ser espontáneo, es decir, hay menos tiempo para su planeación -en comparación con la escritura-. Es más, generalmente, dicho ejercicio se hace mal “porque así se ha aprendido” aunque hay formas que “decir” y “hablar” correctamente, entonces, es efectivo si se usan conectores. También se encuentra que hay ejemplos de oralidad en plataformas como YouTube y también de su argumentación en los discursos políticos e igualmente se manifiesta mediante las voces de los estudiantes. En suma, en la mayoría de clases se reconoce la competencia discursiva oral como destreza comunicativa a formar, que es más difícil que la escritura, pero que se puede mejorar –aunque esto no se reconozca de manera explícita–, a veces solo con hacer actividades que la impliquen se reconoce la oralidad de esta forma en las clases de los tres profesores.

Ahora bien, en la entrevista semiestructurada la concepción de la oralidad se percibe principalmente como una capacidad y habilidad comunicativa, lo cual, en términos generales, es coherente con la discusión sobre el concepto de oralidad desarrollado en *Soy todos los santos que cuelgan de mi cuello*. En segunda instancia, es pertinente resaltar que PA reconoció algo muy importante y es la complementariedad de la lectura, la escritura y la oralidad y no su jerarquización. No obstante, es preciso resaltar que el *hacer* docente, en su praxis pedagógica observada mediante las bitácoras, no es coherente con su *decir*, pues no se ve reflejada, primero, la vastedad de asumir la oralidad como una habilidad para relacionarse y dirigirse *al* y *con* el otro. En tercera instancia, por ejemplo, en su práctica pedagógica no se reconocen ciertos aspectos que mencionan los profesores como lo paralingüístico, lo fonético,

lo kinésico, el nivel de persuasión y disuasión, el tono y volumen de la voz, la intención, las modulaciones y el contexto socio-cultural, ni la esencia de lo que implica hablar en Latinoamérica, por ejemplo. Estas posturas, entonces, no se ven reflejadas con lo que los profesores proponen en sus clases, ni con lo que afirman con respecto a la oralidad o la discursividad oral. Estos resultados se pueden ver fielmente reflejados en las siguientes tres tablas que reflejan las concepciones de oralidad, según cada profesor (A, B y C).

Tabla 2. Categoría concepción de la competencia discursiva oral según Profesor A

Categoría concepción de la competencia discursiva oral		
Instrumento	Concepción según PA	Simplificación
Bitácora	<p>Se compara el texto oral (que se relaciona con el discurso) y el texto escrito. (Bitácora 1). El discurso oral de los estudiantes lo reconoce como más claro que lo escrito en el parcial. (Bitácora 4) Profe menciona la argumentación oral como siguiente tema. En su presentación se encuentra el registro oral, pero cuando profe está explicando esa diapositiva, no lo menciona. (Bitácora 4) Se usa lo oral para dar instrucciones, plantear preguntas y para comunicarse en general (Bitácoras 1, 4, 7) Les recuerda que hay que usar conectores para que un discurso oral o ponencia sea exitoso. (Bitácora 10)</p>	<p>Es un discurso. Lo oral es diferente de lo escrito. Discurso oral de estudiantes es más claro que el escrito. Es un registro oral. Es un instrumento de comunicación y enseñanza. El discurso oral o ponencia puede ser exitoso mediante el uso de conectores.</p>
Entrevista	<p>La parte y el componente de oralidad es muy importante en asignaturas como: Interlocución y argumentación, Escrituras y mediaciones, Expresión oral y escrita o Lenguajes, géneros y texturas. PA afirma que desde la dirección del Departamento "la oralidad es importante, pero el componente que allí debe atravesar todo es la escritura, o sea, debe partir de la escritura para que finalice en la oralidad". Se reconoce "como una capacidad, como una habilidad comunicativa", en la cual "hacemos uso del lenguaje verbal y no verbal para expresar una idea, configurar ideas, llevar un mensaje desde la parte comunicativa" que puede tener distintos propósitos. Además, se puede definir como la "habilidad que tiene el humano de construir un mensaje, difundir un mensaje, construir ideas, expresar ideas ante un público determinado con un propósito determinado" en el que confluyen "y lo que también allí hace uso es del lenguaje verbal y no verbal, está la palabra, también está la fonética, pero también tiene que ver todo lo paralingüístico, todo lo kinésico, todo lo que es el movimiento del cuerpo, de las manos, los énfasis, el tono de las voz, el estilo con el que yo me comunico". También tiene que ver con la manera como "(...) me dirijo al otro, cómo me relaciono al otro."</p>	<p>La oralidad es una capacidad y habilidad comunicativa en la cual se usa el lenguaje verbal y no verbal para expresar y configurar ideas, y llevar un mensaje que puede tener diferentes intenciones. Esta es una habilidad que tiene el ser humano de construir, expresar y difundir un mensaje o una idea que depende del público al que va dirigido, lo paralingüístico, lo fonético, lo kinésico, los movimientos del cuerpo, el tono de la voz, el énfasis, el estilo. También menciona que la oralidad se refiere a la manera de relacionarse y dirigirse al y con el otro. La oralidad es parte y componente muy importante de los cursos dictados por el Departamento de lengua materna. Es un componente importante que debe ser atravesado, en primera instancia, por la escritura, es decir, el inicio del proceso de formación debe estar marcado por la escritura para culminar en la oralidad.</p>

Fuente: elaboración propia

Tabla 3. Categoría concepción de la competencia discursiva oral según Profesor B

Categoría concepción de la competencia discursiva oral		
Instrumento	Concepción según PB	Simplificación
Bitácora	<p>Profesor recuerda a los estudiantes que la evaluación de ese corte tiene un componente escrito y uno oral. (Bitácora 2)</p> <p>PB les recomienda revisar dinámicas de comunicación oral en YouTube por ejemplo para ser más rigurosos con características del panel. (Bitácora 2)</p> <p>PB dice que esta no es una clase de oratoria, ni del manejo perfecto del lenguaje. (Bitácora 2)</p> <p>Se reconocen los discursos políticos como formas de la argumentación oral (Bitácora 5) y se reconocen maneras de persuadir y/o argumentar. (Bitácora 5)</p> <p>Se reconocen los tipos de discurso: argumentativos y persuasivos y se reconocen mediante sus características, de acuerdo a la teoría desarrollada en clase (Bitácora 8)</p> <p>PB usa "en la vida real" para referirse a los discursos orales y los compara con los escritos, pero afirma que los conectores son funcionales en lo escrito (no menciona su importancia en lo oral). (Bitácora 11)</p> <p>Se mencionan los entimemas usados en el "discurso cotidiano" y "la cotidianidad", al referirse al habla. (Bitácora 11)</p> <p>Se compara "la vida real" (el discurso oral) con la escritura. (Bitácora 11)</p>	<p>La oralidad se reconoce como componente que es parte del proceso de evaluación de la clase. Se reconoce como comunicación oral, de la cual hay ejemplos en plataformas como YouTube y se puede investigar para ver ejemplos de esta comunicación.</p> <p>La clase no es de oratoria, ni del manejo perfecto del lenguaje por lo que la evaluación no se afectará por "imprecisiones léxicas". Se ejemplifica la oralidad con los discursos políticos y se reconocen la argumentación y persuasión.</p> <p>Se reconocen diferentes tipos de discursos orales (no explícitos como orales) y se ejemplifican.</p> <p>En lugar de decir oralidad o discurso oral, se refiere a esta como "en la vida real", "el discurso cotidiano" y "la cotidianidad". Se compara con la escritura, pero se reduce el campo de acción de la oralidad</p>
Entrevista	<p>PB la define como "una capacidad de plantear en el ámbito oral un discurso de manera clara y que precisamente por ello mismo por la claridad con la que se plantea tenga un efecto en mi interlocutor, sí, pues un efecto conciso (...) porque yo en el discurso oral puedo simplemente exponer, puedo opinar, puedo persuadir, puedo disuadir". Además afirma que "el discurso oral tiene diferentes propósitos" e "[implica] usar todo lo de claridad, lo verbal y todo lo paralingüístico".</p> <p>Tiene que ver con el tono "con que (...) yo digo las cosas, con qué volumen, con qué intención, los énfasis que hago". En la oralidad son "importantes (...) las modulaciones, el volumen y las tonalidades". También se define como "la capacidad de generar un determinado efecto en mi interlocutor, teniendo en cuenta unos propósitos que van de parte mía, de parte de la persona que se está expresando" en tanto incide "todo nuestro contexto socio-cultural, lo que somos nosotros como latinos" porque "las interacciones a nivel oral son diferentísimas".</p>	<p>Es definida como la capacidad de plantear un discurso claro que genere un efecto (buscado con uno o varios propósitos) en el interlocutor.</p> <p>Mediante la oralidad se puede exponer, opinar, persuadir y disuadir. Esta capacidad está relacionada con el tono, el volumen, la intención, el énfasis, las modulaciones y el contexto socio-cultural, y la esencia (lo que se es), ya que las interacciones que se generan en Latinoamérica son diferentes de las de otro territorio.</p>

Fuente: elaboración propia

Tabla 4. Categoría concepción de la competencia discursiva oral según Profesor C

Categoría concepción de la competencia discursiva oral		
Instrumento	Concepción según PC	Simplificación
Bitácora	<p>Respecto al uso de la competencia discursiva oral, PC dice que "hablamos mal porque así lo aprendimos, así nos enseñaron." (Bitácora 3)</p> <p>Profesor C dice que quiere oír más voces, ya que no están participando (Bitácora 3)</p> <p>PC pregunta si al decir lenguaje se hace referencia al verbal o al escrito y concluyen que a ambos. (Bitácora 6)</p> <p>PC dice que la manera de ser de nosotros influye en la manera como hablamos. (Bitácora 6)</p> <p>Profesor C les indica que hay que "decir" y "hablar" claramente (Bitácora 6)</p> <p>Se compara la escritura y la oralidad concluye en grupo que es más difícil hablar porque hay menos tiempo para pensar. (Bitácora 6)</p> <p>Se revisan varios errores de construcción sintáctica.</p>	<p>PC reconoce que "hablamos mal porque así se ha aprendido".</p> <p>Se relaciona la oralidad con las "voces de los estudiantes".</p> <p>El lenguaje se reconoce como verbal y escrito.</p> <p>La forma de hablar está influida por la manera de ser.</p> <p>Es más difícil hablar que escribir porque se cuenta con menos tiempo para pensar. Se refiere a "decir" y "hablar" y que es importante hacerlo de manera clara y pensar en los contextos en los que realiza.</p> <p>Se reconocen varios errores sintácticos propios del uso común de la lengua oral.</p>

Fuente: elaboración propia

7.1.

Sobre la identificación, caracterización y clasificación de las acciones didácticas

Para lograr comprender el ejercicio didáctico de los profesores, fue preciso analizar las acciones didácticas en clase, pero también sus propias experiencias y concepciones, pues era indispensable escucharlos (mediante el diálogo hecho a través de la entrevista semiestructurada) para contribuir a la reflexividad didáctica, precisamente, y no ejercer otros tipos de *violencia*, como se ha hecho con la oralidad desde la escritura y la lectura porque "de la comprensión de la didáctica dependen en gran medida las formas de las prácticas docentes" (Lombana & Báez, 2018, p. 26). Así pues, uno de los retos que Pérez (2009) reconoce desde la perspectiva de los profesores es lograr hacer un cambio de metodología porque si bien, la mayoría de los docentes comprenden la importancia de que sus estudiantes se expresen oralmente de manera sobresaliente, se muestran reacios a negociar un cambio, por ejemplo, en la organización de los salones de clase, en ceder ese espacio central para generar un

ambiente propicio, de horizontalidad, para que el estudiante sienta que puede ver e interactuar con los demás. Esto es evidente en las clases observadas, si tenemos en cuenta la Tabla 1 sobre la disposición de los estudiantes y la organización del salón, ya que la organización tradicional fue un patrón constante en la mayoría de clases.

De hecho, la organización tradicional del salón de clases en la que el profesor está al frente y los estudiantes sentados uno al lado del otro, sin poder verse a los ojos, no es un ambiente propicio para sentirse participante protagonista del proceso de aprendizaje, ni para desarrollar espacios de interlocución o escucha. Así pues, con estos elementos como base de su acción pedagógica, los profesores entrevistados [ver Anexo 4], no podrán comprender por qué sus estudiantes no escuchan, ni “entienden lo que se les explica” (Pérez, 2009, p.304), más de dos veces, tal como lo mencionan insistentemente durante la entrevista. No obstante, es preciso resaltar que solo en la clase observada y descrita en la Bitácora 2 [Ver Anexo 2] se identifica que el Profesor B menciona algo respecto a la organización y disposición de la clase y el espacio, y menciona el *espacio referente* para la presentación de los paneles.



7.1.1. Identificación de las acciones didácticas

Es conveniente reconocer que si tenemos únicamente las observaciones como referente de análisis para esta investigación, puede intuirse que, tal vez, PA, PB o PC no sean plenamente conscientes del involucramiento, explícito o implícito, de la oralidad o ciertos aspectos relacionados con ella que se evidencian en algunos momentos de las clases. Por lo tanto, podríamos asumir, erróneamente, que si se desarrollan aspectos de la oralidad o se evidencian actividades que la involucren, son producto de la casualidad, azar o la coincidencia y, por tanto, no poder considerarlas como acciones didácticas. En contraste, gracias a que se consiguió una entrevista con estos formadores docentes, se logra identificar que dichas actividades han sido definidas y planeadas por ellos, por lo cual responden a unos objetivos previamente establecidos por los profesores, incluso si no pretendan el desarrollo discursivo oral de los estudiantes. Así pues, en este apartado, se encontrarán las evidencias que permiten responder la pregunta guía de esta investigación y lograr los objetivos de identificación, caracterización y categorización de esas acciones didácticas.

Con respecto a la entrevista semiestructurada, fui testigo del desarrollo de un discurso grupal, pues los docentes coincidían bastante al desarrollarse el diálogo mediado por las preguntas orientadoras. En dicho diálogo pude escuchar distintas expresiones y opiniones que permitieron el despliegue de las voces de los profesores de manera amplia -al parecer- sincera, con intervenciones espontáneas y claras que se estimulaban mucho con las preguntas, pues hubo pocos silencios. Debido a esto, el esquema de entrevista me permitió descubrir, a través del diálogo con los profesores, información clave y valiosa sobre los imaginarios sociales, las percepciones captadas en las observaciones y las experiencias e imaginarios personales de los docentes entrevistados.

En las clases observadas, los tres profesores propusieron y desarrollaron las siguientes actividades como acciones didácticas para sus asignaturas respectivas:

- simulación de situaciones reales de comunicación a través de un panel
- retroalimentación/sustentación informal de un parcial escrito
- mesa redonda para socialización
- reflexiones sobre el uso cotidiano de la lengua oral (nuestro habla)
- socialización y sustentación informal del desarrollo de un taller escrito
- identificación de discursos persuasivos mediante videos
- socialización informal de un *mini-taller* sobre tipos de argumentos.

Además de estas acciones didácticas, se presentan otras actividades que, de alguna u otra forma, permiten desarrollar la competencia discursiva oral, aunque sean propuestas por parte de los profesores de una manera menos directa: proposición de espacios de pregunta-respuesta para desenvolver como grupo, respecto a preguntas sobre contenido temático, de comprensión o dirigidas por los profesores como respuesta a lo que los estudiantes estaban diciendo; intervención de los profesores para solicitar al estudiante que replantee su idea; y pedir a los estudiantes que propongan ejemplos respecto al tema que se estuviese discutiendo.

Por otra parte, en la entrevista semiestructurada, PA y PB reconocen otras acciones didácticas que afirman llevar a cabo en sus clases de lengua materna para la LLM. Entre estas contemplan las siguientes:

- Ver videos para identificar falacias
- Presentación de un panel con todas sus características
- Debates (o mini debates) sobre temas polémicos o que les interesen
- Debate a partir de una postura asumida en un texto escrito
- Sustentación oral de un texto argumentativo
- Interpretación y análisis de textos icónicos
- Exposiciones breves de mapas conceptuales que analizan la estructura de un texto y la defensa de una postura
- Retroalimentación oral de evaluaciones

Así pues, con esta información recolectada de las observaciones y la entrevista semiestructurada, puedo continuar a caracterizar dichas acciones didácticas para, luego, clasificarlas.

7.1.2. **Caracterización de las acciones didácticas**

Concerniente a las características de esas acciones didácticas que utilizan los profesores en cuestión y las que reconocieron hacer en la entrevista se pueden identificar de acuerdo con la manera como aparecen en la Tabla 5.

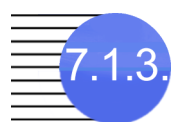
Tabla 5. Caracterización de las acciones didácticas aplicadas en las clases observadas

Acción didáctica realizada	Características
<p>Simulación de situaciones reales de comunicación a través de un panel</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organización en grupos de cinco estudiantes • Discusión planeada de un texto escrito sobre el tema • Temáticas variadas: experimentación animal, clonación, importancia de las artes en la formación escolar, inmigración, actualidad política y social colombiana, tema de actualidad que genere polémica, fracking, donación de órganos y temas de los que los estudiantes tengan la capacidad de opinar. • Límite de duración de la presentación por grupo • Interacción estudiante - estudiante. • Debe cumplir con las características de un panel (principalmente, presentación de posturas, rol de los moderadores, e interacción con el público asistente) • Valor en la evaluación del 40%
<p>Identificación de falacias, discursos persuasivos y argumentativos mediante videos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organización en grupos de tres a cuatro estudiantes • Instrucción de buscar un video que ejemplifique la persuasión y otro la argumentación • Presentación del video y explicación de las características de cada tipo de discurso que indique por qué el video persuade o argumenta. • Interacción: estudiante - estudiante • Discusión grupal sobre las características de la persuasión y la argumentación y estrategias para identificarlas. • Valor de evaluación no explícita, pero corresponde al porcentaje del componente de talleres de la clase.
<p>Retroalimentación y sustentación informal de un parcial escrito</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación informal • Preguntas del profesor a los estudiantes para aclarar o replantear ideas plasmadas en el parcial escrito • Socialización de aportes por parte de los estudiantes • Interacción: profesor - estudiante y estudiante - estudiante.
<p>Mesa redonda para socialización de solución de un taller</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación informal • Presentación de solución de un taller en grupos • Profesor indica que se propone la mesa redonda para escucharse. • Interacción: profesor - estudiante y estudiante - estudiante

<p>Reflexión sobre errores comunes en el habla cotidiana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación en diapositivas con ejemplos • Preguntas a los estudiantes para identificar el error y la manera correcta decirlo • Desarrollo en grupo (la clase completa) • Planteamiento de algunas conclusiones finales a las que se llegan en grupo • Socialización entre estudiantes para identificar sus propios errores • Interacción: profesor - estudiante y estudiante - estudiante.
<p>Proposición de un espacio para resolver preguntas en grupo y luego socializar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Profesor propone una pregunta para reflexionar y valorar nivel de argumentación en el país. • Organización en grupos de tres a cuatro estudiantes • Hay corrección inmediata de errores semánticos • Interacción: profesor - estudiante y estudiante - estudiante • Se socializa en mesa redonda (caracterizada anteriormente).
<p>Defensa de puntos de vista o posturas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sucede en los espacios de socialización, diálogo o intervención de estudiantes • Profesor hace preguntas directas al estudiante para que replantee • Profesor pide a estudiante que ejemplifique lo que ha dicho • Profesor hace preguntas a estudiantes para que aclare los argumentos que está ofreciendo • Interacción: profesor - estudiante
<p>Sustentación y retroalimentación informal de un taller</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación informal • Organización individual o en grupos de dos o tres estudiantes • Preguntas del profesor a los estudiantes para aclarar o replantear ideas plasmadas en el desarrollo del taller escrito • Socialización de aportes por parte de los estudiantes • El taller se desarrolla sobre un texto icónico • Se identifican las características del texto icónico • Interacción: profesor - estudiante y estudiante - estudiante
<p>Exposición de un mapa conceptual hecho basado en un texto dado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación y análisis de esquema: tema, tesis, argumentos • Organización en grupos • Defender el punto de vista propuesto en el texto • Elaboración del mapa conceptual a exponer • Presentación del esquema del texto y sustentación del punto de vista del texto • Interacción: profesor - estudiante y estudiante - estudiante

<p>Simulación de situaciones reales de comunicación a través de un debate o mini debate</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Temas asignados por el profesor o propuestos por los estudiantes de actualidad y que generen polémica • Deben presentar un argumento, una refutación y un condicionante • Organización en grupos de tres o cuatro • Organización los momentos de intervención y organización del debate son establecidos por estudiantes • Apropiarse de puntos de vista que concuerdan con las posturas propias o no • Debe verse claramente el choque de posturas y su argumentación • Interacción: profesor - estudiante y estudiante - estudiante
---	---

Fuente: elaboración propia



7.1.3. Clasificación de las acciones didácticas

Teniendo en cuenta los elementos o características que desarrollan la competencia discursiva oral, identificados en las acciones didácticas en el apartado anterior, la clasificación que propongo surge tal como se presenta a continuación. Es importante mencionar que dicha clasificación se hace con base en las contribuciones de Pérez (2009) y Núñez (s.f.), respectivamente, y de manera previa desarrollados en *Soy todos los santos que cuelgan de mi cuello*.

En la praxis de los formadores docentes se encuentran acciones docentes clasificadas en tareas controladas y de transferencia. De acuerdo a Pérez (2009), primero, identifiqué las que se denominan como tareas de observación y producción, entre las cuales se encuentran la identificación de falacias, discursos persuasivos y argumentativos mediante videos, la sustentación y retroalimentación informal de un taller, la retroalimentación y sustentación informal de un parcial escrito, proposición de un espacio para resolver preguntas en grupo y luego socializar, la reflexión sobre errores comunes en el habla cotidiana la mesa redonda para socialización de solución de un taller. Segundo, encuentro las acciones que se clasifican según el modo de habla, entre las cuales están la simulación de situaciones reales de comunicación a través de un panel, debate o mini debate y la exposición de un mapa conceptual hecho basado en un texto dado. Tercero, se encuentra solo una acción clasificada según la tipología textual que es la defensa puntos de vista o de una postura.

Ahora bien, contando con las contribuciones de Núñez (s.f.), en la sección de planificación se encuentran la simulación de situaciones reales de comunicación a través de un panel, debate o mini debate, la exposición de un mapa conceptual hecho basado en un texto dado. En la clasificación de conducción del discurso se encuentra la sustentación y retroalimentación informal de un taller, y también la simulación de situaciones reales de comunicación a través de un panel, debate o mini debate. Respecto a la producción y negociación del significado se clasifican la retroalimentación y sustentación informal de un parcial escrito, la simulación de situaciones reales de comunicación a través de un panel, debate o mini debate, la defensa puntos de vista o posturas y la reflexión sobre errores comunes en el habla cotidiana.

Ahora bien, es importante reconocer que en la clasificación según Núñez (s.f.) se encuentra el planteamiento del lenguaje verbal, que describe a través de el control de la voz, la adecuación de los gestos y movimientos y el mirar a los interlocutores, pero esta no tiene correspondencia en ninguna de las acciones didácticas identificadas a través de esta investigación. Así pues, durante las clases observadas, lo paratextual no se nombra, ni la importancia de los gestos, ni de usar un buen tono de voz para los contextos de discursividad oral. Si alguno de otros aspectos se mencionan, como la importancia de pensar en un interlocutor, se adjudican netamente a la escritura o no de manera explícita en relación con lo oral.

En contraste, en la entrevista, los profesores reconocieron, explícitamente, varios aspectos característicos de la oralidad que, además, identificaron como indispensables para ejercer la profesión docente. Sin embargo, no reconocen que sus estudiantes son docentes en formación, ya que al preguntarles por aspectos indispensables para la formación de sus estudiantes aluden a ciertos aspectos que se diferencian de lo que consideran importante en la formación de un profesor. Por ejemplo, respecto a los estudiantes, mencionan la importancia de saber expresar de manera clara las ideas, saber interpretar, saber argumentar (más allá de conocer qué es argumentar teóricamente, saber aplicarlo), saber manejar la voz (por ejemplo, la vocalización) y mantener el contacto visual. En comparación, para la formación docente, destacan el buen uso y la apropiación del lenguaje, la importancia de que, al expresarse, haya coherencia y cohesión, y otros aspectos, también importantes, como la empatía y la humildad. Entonces, esto indica (como lo advierte Jover, 2014) que en la formación docente la

integración de dichos aspectos formales de la lingüística, paralingüísticos y sociolingüísticos, el discurso docente, y sus concepciones “no ha ido acompañada, en la mayor parte de los casos, de una experiencia práctica en la didáctica de las destrezas orales” (p. 75).

Además, es importante recalcar que la mayoría de interacciones estudiante-estudiante no se hace de manera dialógica, sino que se presenta más como una intervención magistral de un estudiante al otro, pues, generalmente, entre estudiantes no se escuchan. Esto es algo que se reconoce luego de analizar las bitácoras y de tener un diálogo con los profesores que también caracterizan esta situación como un problema en la ejecución de sus clases. Por ende – a excepción de la simulación de escenarios de comunicación reales como el debate o el panel– si no se prestan espacios de formación para aprender sobre ciertas actitudes para la comunicación efectiva, es muy poco probable que los estudiantes practiquen, identifiquen y acojan de actitudes lingüísticas necesarias en la comunicación oral, como, por ejemplo, respetar y tomar el turno de la palabra en una conversación o intercambiar el papel de oyente y hablante para mejorar la comprensión, argumentación y defensa de posturas.

En la entrevista, PB manifiesta que “[ha] estado por sacarle el tiempo a la oralidad” y PA señala que “el problema de ser de dos horas es que, efectivamente, toca cortar mucho más el programa”. Además, señalan que “por tiempo, toca también agilizar los temas, no quedar[se] tanto, a veces, en lo teórico”, lo cual Pérez (2009) ha previsto al asegurar que “se percibe entre el profesorado la creencia generalizada de que no hay tiempo suficiente para dedicárselo a la lengua oral, y que además el alumno no muestra interés por cambiar su forma de hablar” (p.301). Respecto a esto, según PB, los estudiantes “creen que argumentar es hablar *cháchara*, que entre más y más *cháchara*, hablen están argumentando” y que, incluso, “no es un secreto que los jóvenes hoy en día tienen ciertos vicios en su manejo de la voz que, a veces, dificultan la comunicación, a veces, no vocalizan bien”. PA contribuye al afirmar que hay ciertos estudiantes apáticos, a quienes “no les interesa para nada la lectura y la escritura, ni nada que tenga que ver con competencias comunicativas. Algunos lo ven como algo insignificante y poco importante, dicen: “ay, ¿eso para qué me sirve”. Esta situación resulta problemática, ya que precisamente como se discutió en *Soy todos los santos que cuelgan de mi cuello*, es preciso que para la planeación y ejecución de acciones didácticas que tengan como intención enseñar la lengua oral hay que, inapelablemente, dedicar el tiempo suficiente para realizarlas, evaluarlas, retroalimentarlas y reflexionar sobre ellas; esto, con el fin de que el aprendizaje sea significativo. Dicha situación evidencia lo que Gutiérrez

(2012) destaca como un tratamiento ocasional e intuitivo, asistemático y discontinuo para la enseñanza y aprendizaje de la oralidad.

De hecho, es preciso destacar que los profesores encuestados, si bien no desconocen la existencia e importancia de la oralidad, no demuestran ausencias epistemológicas en su formación sobre la comunicación oral. Se entendería, entonces, que las ausencias pueden ir encaminadas por lo metodológico, ya que en el diálogo que mantuvimos no se evidencia desconocimiento de los aspectos más relevantes de la oralidad. En contraste, los estudiantes que se están formando como futuros docentes pueda que no cuenten con la formación suficiente, rigurosa, ni coherente para “estudiar el hecho comunicativo en todas sus dimensiones” (Pérez, 2009, p. 301), es decir, reconociendo, reflexionando, aplicando y mejorando ciertos aspectos lingüísticos, contextuales y discursivos que se relacionan con la oralidad.

No obstante, Jover (2014) advierte que la falta de bases teóricas y metodológicas de los profesores es también producto de su formación profesional. Este panorama hace relevante esta investigación al estarse planteando varias investigaciones para reflexionar sobre las prácticas docentes en el ejercicio docente como tal (en educación primaria y secundaria) pero no en la formación de esos profesores profesionales. Tal parece que la academia no está brindando “las herramientas necesarias para que los contenidos o marcos conceptuales propios de la disciplina sean didactizados de manera efectiva en el campo de la enseñanza de la comunicación oral” (Cisternas, Henríquez, & Osorio, 2017).



Sobre algunas categorías emergentes y otras reflexiones

Es un patrón general durante las clases ver que muchos estudiantes no prestan atención a la clase, no escuchan al docente, ni se escuchan entre ellos y, de hecho, son irrespetuosos en cuanto a escuchar se trata. Por ejemplo, en la clase que se registra en la Bitácora No. 10 [Ver anexo 2] mientras que la profesora estaba explicando algo a los estudiantes sobre las tipologías textuales, una estudiante recogió sus objetos personales, se puso en pie y se acercó a la profesora a comunicarle que se iba, sin pedir permiso, interrumpiéndola y sin esperar a que la profesora terminara siquiera la oración que estaba diciendo. La profesora no hizo alusión a la falta de cortesía, ni de respeto por parte de la

estudiante; sin embargo, la docente sí perdió el hilo conductor de lo que decía y tuvo que retomar la idea completa de nuevo. Ningún estudiante, al parecer, se percató de la manera de actuar de su compañera, ni se manifestó al respecto. También en el registro de audio de la Bitácora No. 8 [Solicitar CD al correo dupperly.torres@javeriana.edu.co] se evidencia que los estudiantes interrumpen también de manera irrespetuosa al llegar tarde al salón de clase. Por otro lado, fueron recurrentes en todas las clases observadas las señales de aburrimiento o falta de atención de varios estudiantes que se manifestaban en acciones como: hablar entre ellos de temas ajenos a la clase, chatear por el celular, tomarse fotos, maquillarse, revisar redes sociales, desarrollar trabajos de otras clases, dibujar y ver catálogos de revistas físicas y digitales.

Respecto a la evaluación de la producción oral de los estudiantes, se evidencia la falta de evaluación y valoración de tipo formal porque, en su mayoría, los profesores ofrecen retroalimentaciones que son más informales y menos críticas que la evaluación que proponen para las actividades escritas. Por ejemplo, en la bitácora 11 [ver Anexo 2], el profesor indica que ve “caras de confusa perplejidad” respecto a lo que él está diciendo y cuando una estudiante interviene, le indica que debe replantear la idea porque “está perdida”, lo cual la estudiante no niega. Otra vez, los profesores simplemente asienten cuando los estudiantes están interviniendo o repiten al tiempo términos que los estudiantes mencionan sin ahondar en la forma, ni en el contenido de las participaciones orales de esos estudiantes. Esto evidencia una retroalimentación más personal o afectiva que una evaluación formal como tal.

De igual forma, nos suscita a una reflexión esta evaluación a que el porcentaje sea, en todos los casos, menor para lo oral que para lo escrito; es más, usualmente, lo oral se propone como sustentación o complemento de las producciones escritas. Dicho panorama lo contempla el profesor A, ya que afirma que, de acuerdo con los planteamientos desde las directivas del área, estipulaban que “la oralidad es importante, pero el componente que allí debe atravesar todo es la escritura, o sea, debe partir de la escritura para que finalice en la oralidad” [ver Anexo 4]. Es decir, se estableció que el proceso de aprendizaje debe comenzar con la escritura, la cual debe estar permanentemente en el desarrollo de este para que luego dicho proceso se concluya en el aprendizaje de lo oral.



7.3.

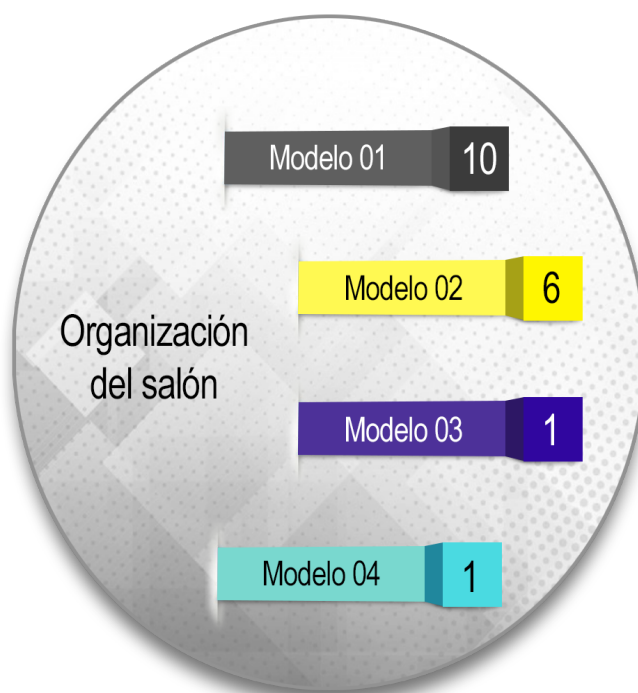
Algunos resultados cuantitativos

Esta sección pseudo-cuantitativa y breve la propongo porque me permita encontrar, evaluar e interpretar ciertos patrones sobre los cuales guiar el análisis de la información recolectada en las bitácoras. El objetivo de esta parte es hacer más efectiva y precisa la especificación de las cualidades de observación en las bitácoras respecto al seguimiento de las categorías de investigación establecidas en *Soy todos los santos que cuelgan de mi cuello*. Además, es imperioso recordar que “los estudios descriptivos ofrecen la posibilidad de hacer predicciones (...)–utilizando ciertas técnicas estadísticas–” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p.83). Entonces, no pretendo simplemente hacer afirmaciones que me den la razón a partir del punto de vista que me haya forjado sobre lo que observé, ni de mi única óptica.

Para poder dar estructura a los datos recogidos de las observaciones de clase en las bitácoras, producto del plan metodológico establecido para esta investigación, los distribuiré en tablas que me permiten codificar, ordenar y analizar los resultados. Si bien esta investigación no es de naturaleza cuantitativa, es preciso hacer uso de recursos de análisis de datos para organizarlos en ciertos resultados numéricos. Sin embargo, el análisis principal es cualitativo.

En relación con la primera parte de la bitácora, que se refiere a aspectos más descriptivos del contexto de la clase, es importante mencionar que la asistencia de los estudiantes no es un aspecto negativo a destacar, pues en ninguna clase hubo baja presencia de estudiantes que irrumpieran en ningún propósito didáctico o educativo de los docentes, ni tampoco que afectara la proposición de actividades para la enseñanza de la lengua oral. Ahora bien, respecto a la disposición de los estudiantes, organización del salón de clases y los movimientos del profesor, según lo indican las bitácoras y se muestra en la Gráfica 1, en 10 oportunidades se dispuso el salón y posición del profesor en la forma tradicional (Modelo 01 y que es la primera figura de esta sección). En segunda instancia, con 6 momentos se encuentra la disposición de los estudiantes en grupo y el profesor al frente o acercándose a los grupos (Modelo 02). Solo en una ocasión la clase se dispuso en mesa redonda (Modelo 03) y en otra se organizó el salón para la presentación de un panel, es decir, un grupo de estudiantes frente a los demás en grupos (Modelo 04).

Gráfica 1. Datos sobre la disposición de estudiantes y organización del salón



Fuente: elaboración propia

Para el análisis de la segunda parte de la bitácora, se realizó la Tabla 6 para condensar las clases en las que, a través de la praxis docente, cada descriptor fue observado y marcado en la segunda fila, es decir, en *Sí*. La codificación correspondiente para esta tabla es: *PA*: Profesor A, *PB*: Profesor B y *PC* Profesor C. Luego se indica el total de clases en las que el *hacer* docente correspondía al descriptor.

Tabla 6. Datos condensados de la segunda parte de la bitácora

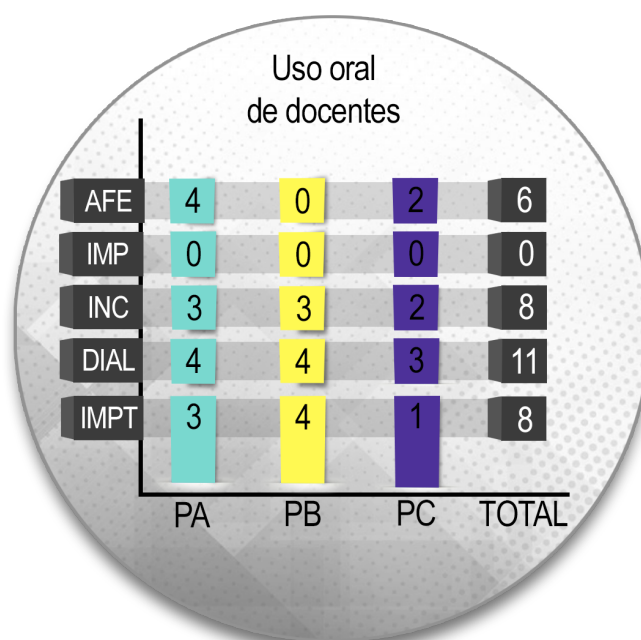
INFORMACIÓN DE LA SEGUNDA PARTE DE LA BITÁCORA				
CRITERIOS	PA	PB	PC	TOTAL
Demuestra que conoce a su público (docentes de lenguas modernas en formación)	0	0	0	0
Mantiene el contacto con sus interlocutores: se dirige a ellos	4	4	3	11
Reconoce la oralidad como destreza comunicativa a formar	2	4	2	8
Propone espacios de pregunta y respuesta (se solventan)	4	4	3	11
Implica a sus estudiantes en el razonamiento	3	3	3	9
No abusa del uso de sintaxis compleja	4	4	3	11
Capta señales de aburrimiento en su público	0	0	1	1
Sensibiliza a sus alumnos con respecto a las interpretaciones variadas de un mismo enunciado	4	4	3	11
El ejercicio oral entre el profesor y el estudiante tiene una intención de enseñanza más que ser simplemente la forma cotidiana de comunicación	4	4	3	11
Hay alguna retroalimentación/ evaluación del profesor sobre el uso de la lengua oral formal de los estudiantes.	2	4	2	8
Hay un instrumento de evaluación del desempeño del uso oral de los estudiantes.	0	1	0	1
Hay actividades diseñadas para la enseñanza de la lengua oral	3	4	2	9
Se desarrollan, proponen o involucran aspectos lingüísticos, contextuales o discursivos puntuales de la oralidad en la clase.	2	4	2	8
Hay co-evaluación entre estudiantes de la oralidad	1	0	0	1

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con la Tabla 6, se puede ver claramente que, de las 11 clases observadas, los descriptores fueron notados en su mayoría en ellas y esto resulta satisfactorio, pues demuestra la presencia sólida de la oralidad en nuestras clases de lengua materna en cuestión. Sin embargo, hay unos descriptores que se vieron pobremente reflejados en la praxis docente y que se presentó en solo una clase de las 11; por ejemplo, los que se refieren a percibir el aburrimiento de los estudiantes, la existencia de un instrumento de evaluación de la oralidad y la coevaluación entre estudiantes de sus discursos orales. De igual manera, en ninguna clase se hizo explícito que los formadores docentes reconocieran a su público en su forma íntegra: estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas.

Respecto a la tercera parte de la bitácora, la Gráfica 2 permite verificar y ver de manera clara que el uso oral de los docentes fue dialógico en todas las clases observadas y hay una tendencia alta también a que el diálogo de los docentes con sus estudiantes sea *imperativo e incluyente* también. La codificación correspondiente para esta gráfica es: *Pf*: Profesor, *PA*: Profesor A, *PB*: Profesor B, *PC* Profesor C, *IMPT*: imperativo, *DIAL*: dialogante, *INC*: incluyente, *IMP*: impersonal y *AFE*: afectivo. Así pues, se evidencia que en ningún caso el uso del discurso oral de los docentes fue impersonal y de PA tuvo una oralidad marcadamente afectiva en todas sus clases en comparación con PB y PC.

Gráfica 2. Codificación y datos sobre el uso oral de los docentes



Fuente: elaboración propia

En contraste con el uso oral de los docentes, en las bitácoras también se registró el uso oral de los estudiantes y esta información se organiza en la Gráfica 3, la cual demuestra que en la mayoría de clases el uso oral más frecuente que hacen los estudiantes es espontáneo o se presenta como resultado de una planeación de su clase. La codificación correspondiente para la Gráfica 3 es: *COL*: coloquial, *ESP*: espontáneo, *FOR*: formal y *PLA*: producto de planeación de la clase.

Gráfica 3. Codificación y datos sobre el uso oral de los estudiantes



Fuente: elaboración propia

Al revisar las 11 bitácoras y hacer un registro en rejillas de algunos datos para contrastar, se pueden concluir ciertos hechos de manera cuantitativa, incluso si esta investigación no quisiera cumplir con ese propósito. Por ejemplo, respecto a las intervenciones de los estudiantes en clases se evidencia que de los 210 estudiantes que asistieron a las tres clases observadas, 116 hicieron alguna intervención individual durante las clases. Esto quiere decir que el 55,2% de los estudiantes participaron en, al menos, una clase. Ahora bien, es preciso tener en cuenta que varios estudiantes pudieron intervenir en más de una clase y que, además, en las clases observadas esto lo hacen, generalmente, los mismos estudiantes.



La Operación Cóndor invadiendo mi nido. Perdono, pero nunca olvido: conclusiones

La presente investigación se desarrolló con base, en primera medida, en un interés personal sobre la reivindicación de la oralidad de mi lengua materna. Este interés, de manera humilde, me animó a querer responder a ciertas insuficiencias evidenciadas en el camino seguido durante el programa de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana -Bogotá-. Esta travesía me permitió develar la necesidad de mejorar la tarea de formar futuros docentes que se está llevando a cabo y demuestra la ausencia de una enseñanza intencional, reflexiva y sistemática de la oralidad en la educación superior -y la formación docente-, tal como también lo concluye Gutiérrez (2014) en su investigación para su tesis doctoral enfocada en la educación media colombiana.

Al comenzar este proyecto, formulé una pregunta de investigación relacionada con las acciones didácticas (intencionales) que usan los formadores docentes en sus clases de formación de lengua materna, tracé unos objetivos para darle respuesta y que me permitieran identificar, categorizar, y clasificar dichas acciones. Luego de dos años de trabajo, varias discusiones, negociaciones, diálogos con diferentes autores (de distintas latitudes y momentos históricos) para establecer unos lineamientos teóricos y metodológicos, recopilación de información y su respectivo análisis, considero que se ha logrado la respuesta a la pregunta planteada mediante los objetivos trazados. Por cierto, el ejercicio de revisión de documentos permitió reconocer todos aquellos elementos teóricos y metodológicos que condensaron la reflexión sobre la enseñanza de la oralidad en lengua materna. No obstante, la producción de documentos, investigaciones, reflexiones, diseño de materiales y propuestas didácticas son mínimas en comparación con las necesidades

del aula en el contexto escolar, lo cual resulta aún más evidente en el contexto de educación superior, específicamente, en la formación docente.

El resultado de esta investigación permite, finalmente, identificar, caracterizar y categorizar y analizar las acciones didácticas que implementan tres docentes de lengua materna, las cuales se derivan de sus concepciones sobre la oralidad, recolectadas a través de una entrevista, y de su ejercicio docente, recogido en las bitácoras, anexadas a este documento. Además, los instrumentos de recolección de datos utilizados permiten reconocer y demostrar que hay muy pocas propuestas intencionales didácticas significativas que se desplieguen en las aulas para favorecer el desarrollo de la competencia oral en el currículo de la licenciatura y, por consiguiente, en la lengua oral de los futuros docentes. Asimismo, se evidencia que esto se extiende a partir de la ausencia de solidez respecto a la manera de abordar y concebir la oralidad desde los planteamientos curriculares y de los programas de clase establecidos por el área de lengua materna de la universidad.

Por consiguiente, se consigue dar respuesta a la pregunta de investigación planteada y, así, saber cuáles son las acciones didácticas que incorporan los docentes encargados del componente de lengua materna de la LLM con énfasis en inglés y francés de la PUJ para desarrollar la competencia discursiva oral de sus estudiantes (docentes en formación). Entonces, se logran identificar distintas acciones didácticas, como la simulación de situaciones de comunicación reales, la identificación de tipologías discursivas y argumentativas mediante videos, las retroalimentaciones de talleres o parciales escritos, la disposición de mesa redonda para socializar en grupo la respuesta a una pregunta planteada por el profesor, la socialización de errores comunes del habla y la defensa y argumentación de alguna postura.

Estas acciones didácticas presentan características como la organización constante en grupos de trabajo, en los cuales los docentes en formación pueden dialogar entre ellos con el fin de solucionar algo planteado. Además, en la mayoría de las oportunidades didácticas de aprendizaje, el discurso que emiten los estudiantes es producto de planeación, ya sea del contenido de la clase o de un texto escrito previamente. Las temáticas que proponen los formadores docentes para el desarrollo

de las clases son variadas, interesantes para los estudiantes y que, preferiblemente, estén generando polémica en el momento; dichas temáticas pueden ser escogidas por los estudiantes o asignadas por el profesor. La evaluación de las acciones didácticas en la mayoría de los casos es informal o, en las situaciones formales, inferior al porcentaje de valoración que se da a la producción escrita. Además, estas acciones didácticas tienen el objetivo de ayudar a los estudiantes a desarrollar el aprendizaje del contenido que el profesor pretende, por ejemplo, la identificación de la estructura en distintas tipologías textuales. Es importante mencionar, igualmente, que el tiempo destinado al desarrollo de dichas acciones no es proporcional al que se dedica para la enseñanza de la lectura o la escritura.

Ahora pues, estas acciones didácticas y sus características, permiten abordar su clasificación según Pérez (2009) y Núñez (s.f.). Entonces, las propuestas didácticas de las clases del área de lengua materna corresponden a tareas controladas (que agrupan las actividades de observación y producción) que, según la profesora Pérez, proponen la reflexión mediante la escucha de comportamientos deseables y no deseables y la producción de textos orales que estén directamente vinculados con lo observado, respectivamente. De la misma manera, se encuentran acciones didácticas que se pueden clasificar según los modos de habla como las exposiciones y los debates. Además hay acciones didácticas enmarcadas en el grupo que se clasifica según la tipología textual. En este grupo de clasificación, se encuentra el tipo argumentativo que los profesores proponen en sus clases mediante la defensa y argumentación de cierta postura (con las actividades presentadas en *Aquí se comparte, lo mío es tuyo*). Ahora bien, según Núñez (s.f.) se pueden clasificar las acciones didácticas en el momento de su planificación, la conducción del discurso y la producción y negociación del significado. Respecto al lenguaje no verbal que establece el profesor Juan Núñez, no se encontró ninguna acción didáctica que le correspondiera para su clasificación.

Además de lo anterior, en suma, se reconoce y demuestra que hay muy pocas propuestas didácticas significativas y estructuradas que se desplieguen en las aulas para favorecer el desarrollo de la competencia oral en el Currículo de la Licenciatura y, por consiguiente, en la lengua oral de los futuros docentes. Asimismo, se evidencia que esto se extiende a partir de la ausencia de solidez respecto a la manera de abordar y concebir

la oralidad desde los planteamientos curriculares y de los programas de clase establecidos por el área de lengua materna de la universidad.

Entonces, esta problemática se debe a que, tal como se evidencia en instituciones de educación básica, en las clases de lengua materna, para los estudiantes que se forman como futuros licenciados, hay ausencia de "un enfoque de enseñanza claro respecto a la enseñanza de la oralidad" (Araque & Parra, 2009, p.154). Ahora bien, al contrastar el panorama de este proyecto investigativo con otras investigaciones -como la de Araque y Parra (2009)-, se halla que en el escenario específico de la presente investigación sí hay ciertas incongruencias de base en el establecimiento de los lineamientos pedagógicos de las asignaturas; así como se reflexionó en *Análisis de documentos institucionales*, lo cual implica también que el acercamiento y abordaje para la enseñanza de la oralidad genere, como también hallaron Araque & Parra (2009), una "dependencia al criterio personal de cada profesor" (p. 154). Por ello, la formación docente de la LLM debería trascender la reflexión didáctica de la oralidad "(...) y ofrecer espacios en diferentes dimensiones que permitan que el docente en formación o en ejercicio reconozca las diversas dimensiones de la didáctica [de la oralidad]" (Lombana & Báez, 2018, p. 120), no solo en lo que concierne a la formación de las habilidades orales en segundas lenguas, sino, también, en la lengua materna. Además, se requieren espacios de reflexión con un enfoque pedagógico en todas las materias que permitan una constante formación docente rigurosa en cada una de las asignaturas que hagan parte del núcleo fundamental de la LLM.

De hecho, resulta curioso e interesante colegir que así como los docentes reconocen que, por un lado, sus estudiantes tienen muy claro lo teórico y lo que significa, conceptualmente, por ejemplo, argumentar, al momento de aplicarla o asumir una postura argumentativa, difícilmente logran hacerlo [Ver Anexo 4]. Por otro lado, al preguntarles a los profesores por la oralidad y establecer diálogo con ellos en torno a ella, estos mismos hacen aportes realmente significativos que reconocen la mayoría de las particularidades, retos y aspectos conceptuales de la discursividad. Al final, estas posturas defendidas en la entrevista y desarrolladas en su discurso (su *decir*), son escasamente reflejadas en su ejercicio docente (en las

clases observadas y en los testimonios de los profes sobre ellas), es decir, en su *hacer*, puesto que “a partir de la claridad que un docente pueda tener de la didáctica [de la oralidad, en este caso], se desprende la relación que establece y determina su práctica docente” (Lombana & Báez, 2018, p. 120).

En definitiva, tenemos que avanzar en el conocimiento de cómo puede contribuir la enseñanza al desarrollo de las capacidades y las habilidades verbales de niños y adolescentes y profesores de manera integrada, de forma que se desarrollen armónica y profundamente. Como también concluye Garrán (1999) los estudiantes pueden estar aprendiendo mediante el ejemplo, escuchando, analizando (autónomamente) las propias producciones de discurso oral y las ajenas para tomarlas como modelo y esto es válido, pero no suficiente porque a hablar no se aprende exclusivamente hablando. Efectivamente, en la propuesta metodológica de los profesor de la PUJ se declaran variados géneros, tanto monologales como dialogales y multimodales; sin embargo, es a través de la lectura y la escritura en que se concretan la mayor parte de los procesos de producción en el aula. Adicionalmente, estos dos procesos son el soporte preponderante en la evaluación de las habilidades comunicativas orales. Es decir, tomando como referente a la escritura y la lectura, la oralidad es evaluada, pero subvalorada al tiempo.

De hecho, la ausencia de marcos teóricos, metodológicos y criterios de evaluación que guíen, reconozcan y den sentido a reflexionar y enseñar sobre el discurso oral de los estudiantes explica la dificultad que se ve en las clases para proponer acciones didácticas más significativas y que acojan los múltiples aspectos de la oralidad (Gutiérrez, 2014). Así pues, se concluye que las cuestiones relacionadas con la propuesta didáctica en las clases observadas permitieron descubrir que esas relaciones entre la teoría desplegada discursivamente en la entrevista y la praxis docente (en sus clases de lengua materna) no están articuladas, en tanto no se evidencian en acciones didácticas concretas que aborden el sinnúmero de aspectos de la oralidad que los docentes mencionan como parte fundamental para abordarla en clases de formación docente en la enseñanza de lengua materna. Respecto a esto, podría añadir que más que una formación a los docentes de tipo lingüístico-didáctica, se necesita ofrecer una formación didáctica-lingüístico-discursiva, que es precisamente lo que se invita a discutir a través de este trabajo.

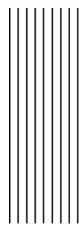
Ahora bien, luego de revisar los resultados y análisis de los mismos, encuentro la necesidad de proponer las reflexiones sobre la concepción de la oralidad, el diseño de materiales, la propuesta de estrategias didácticas en la formación docente para que, mediante la formación sólida de la oralidad, el dominio discursivo oral de los futuros docentes “constituya un factor de inclusión en diversos ámbitos de la acción social” (Gutiérrez, 2014, p. 8) para que no “se empie[ce] por el olvido y se termi[ne] en la indiferencia”, como advierte Saramago (2005), pues, hay muchos silencios por cuestionar, y más si se trata de la formación de futuros docentes. Además, porque, desde lo educativo, es preciso reflexionar en que existen modelos como el *eeurocentrista* (como lo determina Silvia Cusicanqui) que se pretenden imponer como universales y que acogemos, sin reconocer las necesidades y particularidades propias.

Adicionalmente, la escucha es una habilidad ausente que se destacó durante el desarrollo de este trabajo. Esta es una competencia a la que vale la pena atender en clase y, tal como la oralidad, más si se trata de formación docente. Esta premisa surge de lo observado en las clases de la LLM porque es importante prestar mucha atención a los modos de actuar y dirigirse a los demás por parte de un docente. En consecuencia, el desarrollo de habilidades como la escucha facilitaría la integración social en el salón de clase y permitiría reconocer la otredad en interacción atenta y constante. Además, según Conquet (1983), un buen entrenamiento en la capacidad de escuchar comprensivamente beneficia las habilidades lectoras.

Entonces, para concluir esta investigación, propongo reconocer y construir, pese a la diferencia, y reivindicar nuestra propia sabiduría sin esperar que *otros* nos validen o apoyen, ya que “[we] cannot afford silence” (Adichie, 2018), es decir, en nuestro mundo actual, el silencio es un lujo que no podemos permitirnos, y menos cuando estos silencios están oprimiendo y reproduciendo visiones de mundo, al igual que perpetuando discursos que *violentan* cosmovisiones diferentes. Se debe reconocer, reivindicar y construir, en principio, desde lo propio: sin colonizar, excluir, ni imponer- como lo propone el modelo económico neoliberal reinante que promueve ideologías que, hoy en día, siguen dando el poder a hombres privilegiados que estimulan y patrocinan movimientos racistas, machistas, fascistas y explotadores económicos que se imponen como modelo de vida. Dicho panorama nos obliga a ser parte de la resistencia que defienda la vida, la

diferencia, el silencio, lo que se invisibiliza, lo que se calla y lo que no genera prestigio social, ni recompensas económicas, como, violentamente, sigue siendo la realidad y expectativa de la oralidad. *Dar la palabra* ya no es garantía: todo debe estar escrito en papel.

La reflexión que propongo se realiza de esta manera debido a que una parte de mis intenciones por reivindicar la oralidad, pasa por darle un lugar prominente a la lengua propia y a sus múltiples formaciones culturales en un continente con sabiduría colectiva, diversa y rica como lo es Latinoamérica, así que esto corresponde al porqué de la construcción que intenté hacer de los referentes teóricos, metodológicos y bibliográficos, en general, para esta investigación. Finalmente, admito que me hace muy feliz poder terminar este proyecto y lograr tejer -con todo lo que he aprendido en más de cinco años- un proyecto de investigación que me permite concluir que ser profesora incluye asumir una postura ética y política. Ser profesora no es ser un ente residual que repite lo que se impone sin asimilar que con el *otro* se construye conocimiento. Ser profesora es co-construir con la colectividad, con la *otredad*. Por ello, como profesores hay que cuestionar lo que se elige como *apto* para ser enseñado y qué se sacrifica del resto de conocimiento. Ser profesora no es ser cobarde.



Referencias

Aceves, J. (1994). *Técnicas de investigación y manipulación. Práctica y estilos de investigación en la historia oral contemporánea*. Historia y fuente Oral, 12, Barcelona.

Agámez, J., et al. (2017). *Estrategia didáctica desde la socioafectividad para el fortalecimiento de la oralidad y la escritura en los estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa José María Córdoba*. (Tesis de maestría). Universidad Santo Tomás CAU, Montería, Colombia.

Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación. (2015). *Proyecto incorporación de la lectura, escritura y oralidad. Leer, escribir y hablar en el aula: Prácticas socioculturales para inferir y agregar sentido a las palabras, Experiencias exitosas en la incorporación de la lectura, escritura y oralidad en todos los ciclos y áreas del currículo*. Recuperado de: http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/2043/1/libro_ileo_30_03_2015.pdf

Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis de Gialdino, (Coord.), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 107- 151). Barcelona: Gedisa.

Anderson, L. & Krathwohl, D. A. (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Araque, P., & Parra, M. (2009). *La oralidad en el aula*. (Tesis de maestría). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de: <http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/403/1/edu32.pdf>

Baptiste, I. (2001). *Qualitative data analysis: common phases, strategic differences*. Foro: Qualitative Social Research, 2. Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/917/2003>

Bastons, C. (1997). La oralidad: aspectos teóricos y prácticos. CANTERO, F.J. et alii (eds.): *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: SEDLL-Universidad de Barcelona.

Bloom, B. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. *Handbook I, cognitive domain*. New York; Toronto: Longmans, Green.

Bosque, I. et al. (1999). *Lengua castellana y literatura II*. Madrid: Akal.

Brown, G. & Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Calsamiglia, H. (1994). El estudio del discurso oral. *Signos, Teoría y práctica de la educación*. 12, 18-28. Recuperado de:
http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_51/a_722/722.html

Camps, A., Guasch, O., & Ruiz Bikandi, U. (2010). La didáctica de la lengua (las lenguas) y la literatura. *Revista Textos. Didáctica de la lengua y de la literatura*, 55, pp. 71-80.

Casales, F. (2006). Algunos aportes sobre la oralidad y su didáctica. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: Biblioteca virtual.
<https://www.ucm.es/info/especulo/numero33/>.html

Cassany, D. et al. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Cassany, D., Luna, M. & Sanz G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Cisternas, I., Henríquez, M. y Osorio, J. 2017. “Énfasis y limitaciones de la enseñanza de la comunicación oral: un análisis del curriculum chileno, a partir del modelo teórico declarado”. *Revista Española de Pedagogía*, LXXV (267): 323-336.

Conquet, A. (1983). *Cómo aprender a escuchar*. Barcelona: Hogar del libro.

Cots, J.M. et al. (1990). “Conversa(r)”. *Caplletra. Revista de Filología* 7, pp. 51-72.

Fernández, C. (2008). La comunicación oral como competencia transversal de los estudiantes de pedagogía y magisterio: presentación del diseño metodológico de una innovación para su trabajo en el aula. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 31, pp. 26-38.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.

Gutiérrez, M. (2012). Ausencia de una enseñanza reflexiva y sistemática de la oralidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59 (1), pp. 223-239. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4772342>

Gutiérrez, M. (2014). *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana*. (Tesis doctoral) Primera edición. Editorial Doctorado Interinstitucional. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

Hernández -Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México, D.F., México: Mc Graw Hill.

II Encuentro Internacional del Interaccionismo Sociodiscursivo. *Lenguaje y desarrollo: perspectivas epistémicas y praxiológicas*. Lisboa, 10 a 13 de octubre de 2007, p. 1. Recuperado de: <http://www2.fcsh.unl.pt/clunl/isd/isdlx,esp.pdf>

Jover, G. (2014). El aprendizaje de la competencia oral. En C. Lomas (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la oralidad: Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 69-83). México: Octaedro.

Leiva, V. y Tovar, M. (2013). *Una mirada hacia el rol del docente frente a dos situaciones didácticas del lenguaje: la lectura y la oralidad en un ámbito rural*. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Lombana, O., & Báez, C. (2018). *Didácticas para la vida reflexiones desde una educación geográfica multidimensional e inclusiva*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. DOI: <http://dx.doi.org/10.17227/pd.2018.6529>.

Luque, G. (2005). El dominio de la lingüística aplicada. *Revista española de lingüística aplicada*, ISSN 0213-2028, 17-18, pp. 157-173.

López, R. & Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, 61, 1 - 19. Recuperado de: <http://www.margen.org/suscri/margen61/lopez.pdf>

Mendoza, A. y Cantero, F. (2003). Didáctica de la Lengua y la Literatura: aspectos epistemológicos, *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Pearson/Prentice Hall (pp. 3-31)

Miglietta, P. (2017). *La Acción Didáctica en la Enseñanza Individual: un estudio de caso*. (Tesis de maestría). Università Ca' Foscari Venezia.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-345485_anexo1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Formación Docente para la Calidad Educativa*. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48472.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345485_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Reforma a las Licenciaturas*. Resolución 02041 del 2016. Bogotá, Colombia. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles356982_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *MIDE es una herramienta útil para seguir avanzando en la calidad de las Instituciones de Educación Superior: ministra Giha*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-362968.html?_noredirect=1

Monereo, C. (2011). *Las competencias profesionales de los docentes*. Universidad Autónoma de Barcelona. Blog: www.sinte.es/_identites. Recuperado de: <http://www.encuentro-practico.com/pdf10/competencia-profesional.pdf>

Moriña, A. (2003). *Diversidad en la escuela: Diseño, Desarrollo y Valoración de una propuesta de formación para el profesorado*. Tesis Doctoral, Tomo I, Universidad de Sevilla.

Muñoz-Dagua, C., Andrade, M., y Cisneros-Estupiñán, M. (2011). *Estrategias de interacción oral en el aula: una didáctica crítica del discurso educativo*. Bogotá: Editorial Magisterio.

Nussbaum, L. (1994). De cómo recuperar la palabra en clase de lengua. Notas para el estudio del uso oral. *Signos*, 12, 40-47.

Núñez, J. (s.f.) *Didáctica de la expresión oral y escrita. Primaria*. [pdf] Recuperado de: <https://www.edelvives.com/urlmanager/38984/89350/94f39635a9357c22a7f48858bcb37e6b7313effb>

Núñez, M. & Hernández, A. (2011). La interacción oral en la enseñanza de idiomas: aportaciones de una investigación sobre interrupciones conversacionales. *Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 16, 123-136.

Núñez, M. (2002). Un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral. *Lenguaje y Textos*, 19, 161-199.

Ong, W. (1994). *Oralidad y escritura*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica

Palacios, D & Corral, I. (2010). Fundamentos y desarrollo de un protocolo de investigación fenomenológica en enfermería. *Enfermería Intensiva*, 21(29), pp. 68-73.

Parrilla, A. (2000). *Proyecto docente e investigador II*. Cátedra de Universidad, Universidad de Sevilla.

Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.

Pujadas, J. J. (2002). *El método biográfico: El uso de las Historias de Vida en Ciencias Sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (edición original, 1992).

Pujol, M. (1992). Algunas reflexiones sobre la didáctica de la lengua oral. *Comunicación, lenguaje y educación*, 16, pp. 119-126. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126273.pdf>

Pérez, C. (2009). La lengua oral en la enseñanza. Propuesta para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales. *Revista Didáctica, Lengua y Literatura*, 21, 297-318.

Pérez, H. (2001). *Lenguajes verbales y no verbales, Reflexiones pedagógicas sobre las competencias lingüística y comunicativa*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Peña, L. (2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Comité Consultivo para la Definición de Estándares y Evaluación de Competencias Básicas en la Educación Superior. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de:
http://mineduccion.gov.co/1621/articles-189357_archivo_pdf_comunicacion.pdf

RAE. (2014). *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado de:
<http://dle.rae.es/?id=R8XnbCm>

Ruiz, M. (2000). *Cómo analizar la expresión oral de los niños y niñas*. España: Aljibe

Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. Fundamentos y Tradiciones. Madrid: McGraw Hill.

Santos, D. et al. (2001). *Propuesta curricular general para la enseñanza de lenguas extranjeras en la PUJ (PCGLE)*, [Informe final de investigación]. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Comunicación y Lenguaje.

Saussure, F. (1915-1961). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires, Losada.

Secretaría de Educación del Distrito. (2014). *Estrategias didácticas a través de la incorporación de la oralidad en los ciclos 1, 2, 3 y 4*. Recuperado de: http://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/2023/1/Didactica_de_la_oralidad.pdf

Taller de Investigación Cualitativa. (2014). *Investigación Cualitativa*. Universidad Alberto Hurtado. Recuperado de : <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Dise%C3%B1o%20Investigaci%C3%B3n%20Cualitativa.pdf>

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos*. Nueva York: Book Print (edición original, 1992).

Tuson, J. (1988). *Los prejuicios lingüísticos*. Barcelona: Octaedro

Utrera, E. & Salazar, W. (2001). *Los Lenguajes en el Aula: Semiótica de los Procesos Escolares*. Bogotá D.C: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Comunicación y Lenguaje.

Vallés, M. S. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis.

Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona, España: Paidós.

Vanegas, C. (2015). *Mobilización de las concepciones docentes sobre la enseñanza de la oralidad en el aula de lengua castellana*. (Tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José De Caldas, Bogotá, Colombia.

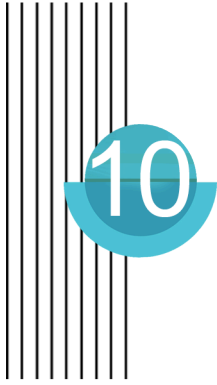
Vargas, I. (2012). *La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos*. Revista CAES. 3(1), pp. 119-39.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. La investigación cualitativa. Capítulo 1. Barcelona, España: Gedisa, S.A.

Vigotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica

Voloshinov, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Godot.

Zuccherini, R. (1988): *Cómo educar la comunicación oral*. Barcelona: Ceac.



Anexos

TABLA DE ANEXOS

ANEXO 1. Instrumento. Bitácora de observación de clase	96
ANEXO 2. Bitácoras de observación de clase.....	99
ANEXO 3. Instrumento. Entrevista semiestructurada a profesores	100
ANEXO 4. Transcripción de entrevista semiestructurada.....	102

ANEXO 1. Instrumento - Bitácora de observación de clase

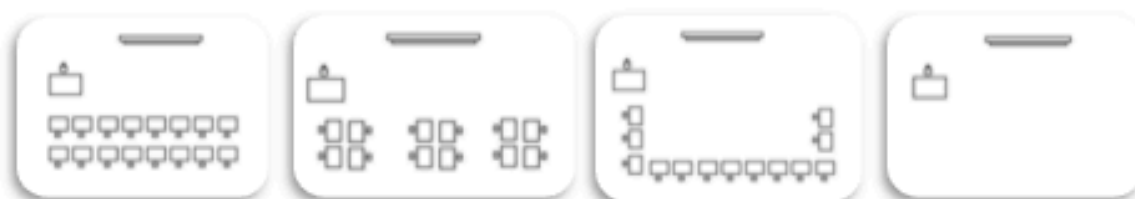
BITÁCORA N° __

Clase: Taller de lectura y escritura () Interlocución y argumentación () Fecha: ___/___/___

Clase observada N°: ___ Clase (según el programa de clase) N°: ___

Profesor: ___ Hora de la clase: _____ Tema de clase: _____

Número de estudiantes asistentes: ___ Disposición de los estudiantes (organización) y ¿Cuáles son los movimientos del profesor?:



Criterio	Sí	Comentarios
Demuestra que conoce a su público (docentes de lenguas modernas en formación)		_____ _____
Mantiene el contacto con sus interlocutores: se dirige a ellos		_____ _____
Reconoce la oralidad como destreza comunicativa a formar		_____ _____ _____
Propone espacios de pregunta y respuesta (se solventan)		_____ _____
Implica a sus estudiantes en el razonamiento		_____ _____
No abusa del uso de sintaxis compleja		_____ _____
Capta señales de aburrimiento en su público		_____ _____
Sensibiliza a sus alumnos con respecto a las interpretaciones variadas de un mismo enunciado		_____ _____ _____
El ejercicio oral entre el profesor y el estudiante tiene una intención de enseñanza		_____ _____ _____

más que ser simplemente la forma cotidiana de comunicación		_____
Hay alguna retroalimentación/ evaluación del profesor sobre el uso de la lengua oral formal de los estudiantes.		_____
Hay un instrumento de evaluación del desempeño del uso oral de los estudiantes.		_____
Hay actividades diseñadas para la enseñanza de la lengua oral		_____
Se desarrollan, proponen o involucran aspectos lingüísticos, contextuales o discursivos puntuales de la oralidad en la clase.		_____
Hay co-evaluación entre estudiantes de la oralidad		_____

El uso oral del docente es:

Imperativo () _____

Dialogante () _____

Incluyente () _____

Impersonal () _____

Afectivo () _____

¿Hay oportunidad para los estudiantes de emitir un discurso oral? Sí () No ()

Cantidad de estudiantes que intervienen:

La frecuencia de intervención oral de los estudiantes es: _____

El uso de la oralidad de los docentes en formación es:

coloquial () _____

espontáneo () _____

formal () _____

producto de planeación de la clase () _____

ANEXO 2. BITÁCORAS DE OBSERVACIÓN DE CLASE

Fiel copia de cualquiera de los formatos diligenciados de las bitácoras de observación de las clases de lengua materna de la Licenciatura en Lenguas Modernas podrán ser solicitados al correo dupperly.torres@javeriana.edu.co, teniendo en cuenta que contienen información confidencial y no podrán ser compartidos sin justificación, ni previa autorización de la autora.

ANEXO 3. Instrumento - Entrevista semiestructurada a profesores

Guía Metodológica

1. Propósito de la entrevista: Escuchar y captar los sentidos de docentes sobre las acciones didácticas ejecutadas en sus clases de lengua materna para la enseñanza de la oralidad.
2. Población: Un dúo de docentes que hacen parte del área de lengua materna y cuyos estudiantes son docentes en formación.
3. Objetivo de la investigación: Identificar, a partir de la práctica docente de los formadores docentes en cuestión, las acciones didácticas empleadas por estos mismos docentes, encargados del componente de lengua materna de la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá), que desarrollan la competencia discursiva oral de sus estudiantes, docentes en formación.
4. Pregunta de investigación: ¿Cuáles son las acciones didácticas que incorporan los docentes del componente de lengua materna de la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en inglés y francés de la PUJ para desarrollar la competencia discursiva oral de sus estudiantes, docentes en formación?
5. Instrucciones para el desarrollo de la entrevista:

Inicio

Se realiza presentación de la investigadora y asistentes a la entrevista. Se comenta que actualmente se está realizando una investigación para reflexionar sobre la enseñanza de la oralidad en la formación inicial docente. Para esto, se ha decidido realizar varias técnicas de recolección de información entre las cuales se tienen bitácoras y la entrevista. Se indicará que con los docentes se establecerá un diálogo mediante una entrevista que pretende escuchar y captar los sentidos de docentes sobre las acciones didácticas ejecutadas en sus clases de lengua materna para la enseñanza de la oralidad. Se aclaran y establecen ciertos conceptos (que no irrumpen, ni predispongan el discurso de los profesores, pues se espera que sea lo más natural y espontáneo posible) para que los participantes sepan a qué se refieren y desde qué perspectiva se espera que abordemos ciertos términos. Se agradece su participación y se aclara que la información será usada para fines académicos. También se explica que al aceptar la

invitación y asistir, hay un consentimiento de aceptación de uso de la información recolectada para la publicación de la investigación o ponencias. Igualmente, se solicita autorización para grabar la entrevista con un dispositivo de audio.

Oralidad: habilidad comunicativa y de aprendizaje para lograr la comunicación verbal entre los seres humanos.

Acción didáctica: todo lo que hacen los agentes educativos por decisión (no por azar) con el fin de enseñar o lograr un objetivo de enseñanza.

Desarrollo

Se empieza planteando las preguntas directrices por cada categoría del proyecto. Las preguntas, si bien son orientaciones, pueden ser reformuladas en el desarrollo de la entrevista, de acuerdo con su dinámica y lo que vaya surgiendo en la discusión. A continuación, planteo las preguntas orientadoras para esta entrevista:

- ¿Cómo definirían a sus estudiantes? ¿para qué estudiantes planean sus clases?
- ¿Qué destrezas comunicativas consideran indispensables para formar a sus estudiantes y cómo las abordan en general en sus clases?
- Desde lo lingüístico-comunicativo, ¿en qué se debe formar un docente?
- ¿Cuál es su concepción sobre la oralidad? Es decir, ¿cómo definirían la oralidad/la discursividad oral?
- ¿Qué papel desempeña la oralidad en sus clases de lengua materna? ¿la tienen en cuenta? ¿con qué propósito y cómo la abordan?
- ¿Qué estrategias, acciones didácticas o recursos consideran indispensables para mejorar/formar la competencia discursiva-oral de los docentes que están formando?
- ¿Cómo fomentan la interacción oral o el diálogo con sus estudiantes y entre ellos?
- ¿Hacen algún tipo de retroalimentación/evaluación de debates, conversaciones, exposiciones, socializaciones que planean o surgen en sus clases? Si es así, ¿cómo lo hacen?
- En general, ¿qué dificultades reconocen en sus estudiantes cuando hacen intervenciones en sus clases?

ANEXO 4. Transcripción entrevista semiestructurada

Transcripción entrevista semiestructurada

Entrevistadora: Me gustaría que me comentaran un poco sobre ustedes.

Profesor A: Ehm, yo trabajo aquí en la facultad hace 4 años, en el Departamento de Lenguas. Eh, yo soy de profesión comunicadora social y periodista, pero digamos que mi maestría la hice en Maestría en Desarrollo Educativo y Social, entonces, fue el complemento allí de la comunicación con el campo educativo. Eh, y he trabajado como en todas las áreas de comunicación, pero estos últimos años, pues me dediqué a la docencia y a todo lo relacionado con lectura y escritura académica.

Profesor B: Ehm, yo tengo mi pregrado en filosofía, eh, pero pues estudiando filosofía, eh, me di cuenta de que me apasionaba tremendamente escribir y que parte de eso me iba muy bien con la escritura entonces desde que estaba en la carrera, comencé a trabajar como corrector de estilo y cuando terminé mi carrera, decidí hacer la maestría en Escrituras Creativas en la Universidad Nacional, Yo soy, yo soy (bueno) egresado de la Universidad Nacional tanto de pregrado como de la maestría, eh, fui de la primera cohorte. Y aparte de eso, desde los 15 años comencé a recibir formación teatral y, de hecho, antes de estudiar filosofía, alcancé a estudiar en la Escuela de Teatro Libre, pero pues no terminé la carrera por cuestiones diversas. El caso fue que esa mezcla de, pues, teatro, escritura, corrector de estilo y eso, hizo que terminara trabajado como profesor de comunicación oral y escrita. Mmm, y pues así, eh, como he dado, así como he impartido asignaturas muy específicas en el área de lenguas Modernas, digamos, no aquí en la javeriana, sino en otra universidad, eh, digamos asignaturas específicas relacionadas con morfosintaxis española y todo eso, también doy pues materias transversales como las que ofrece el núcleo de Lengua materna, como Lectores y lecturas, escrituras y mediaciones, todo lo que tiene que ver con procesos de lecto-escritura con mi formación filosófica también me encargo de materias relacionadas con argumentación y, y pues, bueno, la expresión oral viene, pues, de todos esos conocimientos sumado a la formación teatral que tuve y pues eso y pues mi pasión es escribir, aunque me gano la vida como profesor.

[Se aclaran conceptos de oralidad y acciones didácticas]

Entrevistadora: ¿Cómo definirían a sus estudiantes? ¿para qué estudiantes planean sus clases?

Profesor A: Bueno, hmm, pues teniendo en cuenta las características, de los estudiantes que llegan hoy en día a los cursos que yo imparto, hmm, podría decir que el estudiante o, más bien, los estudiantes son personas que desde el punto de vista del manejo de la lengua materna específicamente, tienen algunas dificultades, no? eh, digamos, dejando a un lado la escritura, que pues eso es otro cuento, centrándome en la oralidad, diría que precisamente sí cometen muchos errores gramaticales. Eso es algo, es uno de los aspectos que yo tengo en cuenta a la hora de, de preparar mis clases. Son personas a las que hay que inculcarle un uso cuidadoso del idioma español, independientemente de que sea en la escritura o en el habla, pero que sean muy cuidadosos, además porque la televisión no contribuye para nada a eso. Los medios de comunicación maltratan mucho el español, en las

telenovelas hablan un español de la cotidianidad que nada tiene que ver con el uso académico y, como hoy en día, la mayoría de estudiantes, cuando hablamos de televisión, no salen de los programas de telerrealidad, más conocidos como reality shows, las telenovelas, los partidos de fútbol y los noticieros, entonces tienen un uso muy, eh, precario, por así decirlo, que creo que estoy exagerando, con ese adjetivo, pero sí, hmm, les falta más eh, dominio de la lengua materna. Entonces pienso en eso, pero ya dejando a un lado el aspecto de la lengua materna, pienso que son personas que precisamente por ser, lo que llaman *millennials*, es decir, por estar atravesados por las tecnologías, por las redes sociales, por la internet, por ser personas que no salieron a jugar, eh, yermis o a escondidas con sus amigos en el barrio, en el parque del barrio, son personas muy tímidas, son personas que le temen mucho a la interacción, hmm, sufre la mayoría de pánico escénico, les pasa mucho que cuando están frente a un auditorio, se les blanquea la mente, así hayan preparado profundamente su presentación, quedan en la nada. Así que pienso en ese tipo de estudiante que precisamente tiene ese tipo de dificultades, que ya se deben al contexto social o sociocultural en el que creció que generan obviamente problemas como la, como el pánico escénico, como la falta de fluidez en el discurso oral, ese problema que tienen con el contacto visual, les da pánico mirar a las personas y eso también tiene como efecto que no son claros en los mensajes que emiten y pues yo les digo: bueno, algo que precisamente debe caracterizar a cualquier profesional, independientemente de la carrera que esté cursando, es la habilidad comunicativa, no solo desde la lectura y la escritura, sino también desde la escucha y el habla, tienen que aprender a escuchar, que eso es un problema también gravísimo que tienen. Yo creo que para nadie es un secreto que a los estudiantes hoy en día uno les da una instrucción en clase y, después, hacen lo contrario o hacen algo diferente y no entienden la instrucción ¿no? Toca repetirles a veces hasta dos veces, es decir, se entiende de que estamos hablando de repetición, es decir que son como tres veces que uno les dice algo para que puedan comprender. Entonces, sí, en general, los concibo como estudiantes que tienen muchas dificultades, muchas debilidades, en lo que llamamos competencia comunicativa. Eh, debidas a diferentes motivos, entonces, eh, ese es el estudiante en el cual yo pienso cuando preparo mis clases. Ehm, bueno, también los estudiantes ¿cómo los definiría? Primero, son chicos muy jóvenes los que están entrando hoy en día a la universidad, en su mayoría, son menores de edad, entonces, es un choque bastante fuerte para ellos, ese cambio a la universidad se nota tan pronto uno llega el primer día de clase, eh, llegan, eh, son muy característicos cuando son de primer semestre. Eh, llegan, también lo que tú dices, muy tímidos, muy callados, eh, llegan también, eh, algunos también como indecisos en muchas cosas también de su carrera, no están seguros algunos. Cuando están, eh, yo hago una presentación, yo el primer día de clase suelo no comenzar ya de una la clase, sino hacer una charla con ellos, un intercambio con ellos para conocerlos y que me conozcan a mí. Eh, y después obviamente les presento el programa, pero me interesa más también saber ellos de dónde vienen, quiénes son, qué expectativas tiene, también mirar un poco los niveles a los que llegan precisamente de lectura y escritura, qué competencias traen.

Entrevistadora: ¿Les preguntas o haces algún ejercicio?

Yo a veces, hago algunas preguntas, hacemos algún ejercicio como de preguntas y, a veces, también estos últimos semestres he hecho como un, una especie de Test

de Proust (que no sé si lo conozcan), es como un test donde se indaga un poco como por la personalidad de la persona, pero más allá de eso, se indaga más también por quién es la persona, de dónde viene, qué gustos tiene, entonces eso lo acomodé. Hice como una especie de híbrido de ese Test de Proust con, eh, con como cosas, preguntas clave de la asignatura y claves también de las expectativas que ellos tienen al entrar a la universidad, pero entonces ahí me doy cuenta, al escucharlos, que muchos precisamente llegan, eh, ingenuos, tímidos, con miedo, eh, y que llegan, efectivamente, con muchas debilidades en las competencias, como decía el profe, eh, competencias comunicativas, pero ahí, hay varios, ahí también sucede que no todo el grupo, a veces, es así. Hay unos estudiantes que sí llegan con ese interés muy marcado en la lectura y la escritura y vienen con una formación desde el colegio muy, muy importante que se nota, a diferencia de los demás compañeros. Se nota cuando habla en clase, es el que más participa, es la persona que más da aportes interesantes; cuando escribe, no lo hace mal; tiene idea de qué es un texto y cómo escribir un texto, eh, cómo usar las palabras; entonces, yo creo que no podría generalizar de que todos llegan mal porque me he dado cuenta que a veces no, hay unos que sí traen unas competencias comunicativas más fuertes que otros, eh, pero que, obviamente, en su mayoría, sí llegan mal preparados a la universidad, es un choque fuerte. Eh, y ese cambio, pues empieza uno como a conocer también que hay unos que sí tienen ese interés marcado, les gusta la clase, están atentos, eh, quieren aprender a mejorar su escritura, preguntan, les interesa participar, mientras que otros son apáticos, pero también se debe a que no les interesa para nada la lectura y la escritura, ni nada que tenga que ver con competencias comunicativas, algunos lo ven como algo insignificante y poco importante, dicen: “ay, ¿eso para qué me sirve”, “y ¿eso para qué me va a servir a mí en mi carrera? yo necesito es entender lo que es de la carrera. algunos dicen, tal cual, así y eso entonces ahí se ve como caracterizado estos estudiantes, hmm. Hay unos como dice también el profe, que están muy marcados por las tecnologías, especialmente, por el uso del celular, que eso ha sido uno de los mayores también problemas en las clases Y aunque aquí el reglamento, digamos que lo dice, es uno también de profesor no puede obligarlos a que no lo usen. Entonces, uno puede decir, “listo, apáguelo, no lo usen”, pero también terminamos siendo el profesor entonces “no hablen”, o sea, tampoco yo soy así, digamos, yo soy muy relajada en las clases también, permito que sea una clase también relajada, fresca, eh, pero sí veo que el uso del celular, a veces influye mucho en que ellos presten atención, lo que tú decías, que a veces toca estarles repitiendo. Son personas que toca estarles repitiendo muy bien los procesos, de que no comprenden bien el proceso y que al final, entonces, terminan haciendo otra cosa de la que no es y que no se les dijo. Y en mi caso, yo soy muy detallista y me gusta como aclararles y reaclorarles y les envío correo y les aclaro y, algunos, despistados, nunca lo entienden y entregan lo que no es o no lo entregan o no saben. Entonces, hay de todo, digamos, que hay de todo tipo de estudiantes en las clases.

Entrevistadora: ¿Qué destrezas comunicativas consideran indispensables para formar a sus estudiantes y cómo las abordan en general en sus clases?

Profesor A: destrezas comunicativas... digamos, eh, ¿enfocándonos, principalmente, en una clase como *Interlocución y argumentación*?

Entrevistadora: en tu clase de *Interlocución* y en tu clase de *Interlocución*

Profesor B: Listo

Profesor A: Bien, hmm, bueno, teniendo en cuenta las características de esta asignatura, *Interlocución y argumentación*, una destreza comunicativa esencial, hmm, diría que es la (es que, de pronto las menciono en desorden, ¿no?), pero, en principio, pienso en la claridad porque resulta que, mm, muchas veces sucede que hablan para plantear una idea y no se les entiende. O que, “venga, ¿cómo así?”, “a ver, replantee” y, a veces, intentan replantear y “no, tampoco, no, a ver, espere, no le entiendo, a ver ¿qué es lo que quiere...?” ¿Sí? la cuestión de la claridad que eso obviamente está relacionado con el manejo de la lengua, con estructura mental, eso tiene o sea, claridad puede ser un concepto muy, eh, general, que de hecho usamos en la cotidianidad, pero cuando hablamos de las destrezas comunicativas en un ámbito como *Interlocución y argumentación*, la claridad resulta fundamental porque, antes que nada, si no son claros, pues no, no se van a poder comunicar, ya sea por escrito o ya sea, eh, oralmente. Hmm, diría que después de eso, como competencia, como destreza comunicativa, que es la pregunta específica, eh, está la argumentación, que está muy ligada también a la claridad porque argumentar implica plantear un discurso claro y eso, digamos, que es de lo más difícil, definitivamente. Claro, uno, digamos en mi caso que estuve cinco años haciendo una carrera de filosofía y que estuve leyendo muchos filósofos y leyendo y escribiendo todos los días y argumentando, y argumentando, y argumentando, tengo una relación muy estrecha con, con esa, con esa, digamos, ese género discursivo de la argumentación, eh, (qué pena, no es género discursivo, en este caso, es un género textual) [risas], pero la cuestión es que, me doy cuenta que para muchos, argumentar, creen, ellos creen que argumentar es como explicar o como profundizar en un concepto, y es curioso porque ellos conceptualmente entienden qué es argumentar. Ellos saben que argumentar es dar un sustento a una tesis o a una conclusión, pero en el momento de hacerlo, difícilmente lo logran, creen que simplemente describir o explicar o, [hubo una interrupción por un profesor externo] Entonces, ellos creen que, que, sí. A veces yo les digo a ellos: “ustedes creen que argumentar es hablar *cháchara*, que entre más y más *cháchara*, hablen están argumentando”, pero si vamos a ver qué premisas usaron para defender una conclusión o una tesis, nos damos cuenta de que no hay nada. Y, claro, en *Interlocución y argumentación*, obviamente, la argumentación es el eje fundamental, fundamental. Yo creo que el curso se enfoca básicamente en eso y yo les he dicho que ese curso se concibe es para que ellos aprendan a defender posturas. No solamente en el ámbito académico, sino también en su vida diaria porque uno en la vida diaria tiene que argumentar. ¿Sí? y más en un país tan, tan complicado como el de nosotros en el que todos los días tenemos temas de carácter político social, en torno a los cuales discutir. Argumentar es importante, defender puntos de vista que, dejar a un lado esa idea de que todo es opinión y que tu opinión es respetable, respeto tu opinión. No. No todas las opiniones son respetables porque hay opiniones que efectivamente contradicen la democracia, hay opiniones que contradicen la ética, y deberían ser argumentadas y no simplemente ser impuestas. Entonces, pusieron que si la argumentación es lo otro y como digo, va ligada a la cuestión de la claridad, argumentar implica ser claro. Sí uno no puede ser claro, ¿cómo va a argumentar? Entonces, eso como, como destreza comunicativa enfocada específicamente en lo discursivo. Ya, saliéndome un poquito más a lo, a lo formal, diría que está la cuestión, por ejemplo, del manejo de la voz, hmm, eh, pues no es un secreto que los jóvenes hoy en día tienen ciertos vicios en su manejo de la

voz que, a veces, dificultan la comunicación, a veces no vocalizan bien, a veces hablan sin proyectar la voz. Tienen vicios que hablan como así, que casi no vocalizan, que no sé qué, ta, ta ta. Eso a veces también hace que en una interlocución, precisamente en un diálogo, las cosas no fluyan, pero está también otras cuestiones, digamos, ya no verbales o paralingüísticas que es el contacto visual. El contacto visual es importantísimo para la comunicación. Hmm, de hecho, varios autores lo mencionan en sus textos sobre comunicación oral. El contacto visual es de las primeras herramientas de contacto con el público o con el interlocutor que uno tiene. Uno no puede convencer a alguien si no lo está mirando a los ojos mientras está planteando su idea. Incluso la cuestión del cuerpo, ¿no? es, es lo expresivo. O sea, uno no puede... Si yo quiero convencer a alguien, yo no puedo, además de no mirarlo, estar allá con ese cuerpo como dormido, como que no reacciona, es difícil. Es bien difícil. También considero que hay una serie de aspectos formales o estéticos que contribuyen mucho a la comunicación y que tienen que ser tenidos en cuenta en una formación como esa. O sea, lo principal, es la argumentación: que aprendan a estructurar un argumento, que aprendan a ser claros, que aprendan a hacer planteamientos estructurados y que tengan un propósito claro. Hmm, pero a eso hay que sumarle todo lo que implica la interlocución, el diálogo, el, el, cara a cara con otra persona. Y ahí vienen todos esos problemas que ya mencionamos: que entonces son muy tímidos, que no miran, que, que, difícilmente, se expresan, a veces uno siente que los estudiantes hoy en día son como cápsulas, que están allá, son como, están como encapsulados en un cristal irrompible y a veces es tan difícil acceder a ellos. Entonces, pues, sí, yo diría que es eso, como: la claridad, la argumentación y todo lo que tiene que ver con lo no verbal y con lo paralingüístico, son destrezas importantes si queremos hablar de interlocución y argumentación.

Entrevistadora: Gracias.

Profesor A: Ehm, bueno, creo que, sí, efectivamente, la, esta clase de *Interlocución y argumentación* es, eh, como el eje, es toda esa parte de, de las habilidades escriturales, orales, donde el lenguaje verbal y no verbal entran a jugar un papel importante. Hmm, como darles herramientas a ellos de, para poder desarrollar, no solamente desarrollar las habilidades, sino también yo creo que es importante la interpretación. Eh, porque a veces también es débil eso en ellos, en cualquier tipo de discurso. Ellos están acostumbrados a los medioaudiovisuales bastante, pero ya cuando ellos tienen que hacer una interpretación más profunda de un discurso, qué hay allí detrás de ese mensaje, eh, se quedan cortos. Lo que tú decías, se quedan cortos y tienen claro lo teórico. Lo que tú dices es cierto: tienen claro lo teórico. Ellos saben qué es argumentar, saben qué es una tesis, saben qué es un argumento, saben., pero al momento ya de hacerlo en la práctica totalmente desubicados...

Entrevistadora: se pierden

Profesor A: se pierden. Entonces yo creo que allí lo clave en las asignaturas de *Interlocución y argumentación* es el desarrollo de habilidades comunicativas desde la oralidad y la escritura, y también de lectura porque también de todas maneras, eh, todo lo que yo escribo, a partir de lo que leo. Y yo hablo, a partir de lo que he leído y escrito. Entonces creo que va unido esas tres habilidades allí en esas asignaturas, pero, además de eso, hay una que es muy importante que también me parece allí

que esa asignatura va también como enfocada a eso, aunque, aunque se dé como a la técnica o a esas herramientas técnicas, eh, a veces más prevalencia, pero también una, una, una destreza es el pensamiento, el desarrollo de pensamiento crítico, que creo que esa es una de las más importantes y yo en mi clase le fomento mucho eso a los pelados. O sea, yo les digo, listo, “¿cuál es la, cuál es tu punto de vista? Defiéndelo”, pero, entonces, claro, se quedan cortos. Entonces yo les digo que más allá de yo tener muy bien estructurado mi discurso, tener muy bien “no es que yo me expreso muy bien oralmente” o “yo me expreso mejor oral que escritural” o “me expreso mejor a través de la escritura que en la parte oral” porque a veces sucede eso. Les digo que todo es un complemento, que uno también debe aprender a hablar, pero también debe aprender a escribir y también aprender a leer. Y que eso hace también que nosotros aprendamos a construir un pensamiento crítico. Seamos ciudadanos críticos. Entonces no solamente para uno desempeñarse aquí en la parte académica y en la parte profesional, sino para la vida, como tú lo decías, para la vida para ser un ciudadano crítico. Entonces ahí también, yo le pongo, trato también como de desarrollar esas habilidades de ellos de interpretar, de analizar esos discursos que hay en un texto, en una imagen, en un video, eh, en un debate. Entonces los pongo a analizar esos diferentes formas de discurso y tipologías textuales a las que ellos están inmersos, eh, para que puedan ver precisamente cómo, eh, cómo pueden no solamente identificar eso y analizar, pero también interpretar y asumir allí una posición y un pensamiento crítico que eso creo que es lo que hace falta también en el país de... para poder precisamente ser ciudadanos libres, autónomos, pero sobretodo, críticos. Aprender también a asumirse y para ello es importante dar esas herramientas de, de incentivar en ellos ese pensamiento crítico. Creo que eso es lo más importante.

Entrevistadora: muchísimas gracias. Ahora, desde lo lingüístico-comunicativo, profes, ¿en qué se debe formar un docente?

Profesor B: Pues yo creo que desde lo lingüístico, yo lo diría más también como el uso del lenguaje, el uso y la apropiación del lenguaje, partiendo obviamente de las herramientas básicas, digamos, de... normativas, de cómo usar el lenguaje, usarlo para que pueda también llevar una claridad, eh, donde haya coherencia, cohesión, una lógica en su discurso, en su escritura, eh, también en su discurso oral, que haya como toda una coherencia y cohesión también al momento de expresarse. Creo que lo lingüístico sería como el uso del lenguaje, eh, de la palabra. Y esas herramientas de cómo construyo yo precisamente con las palabras un discurso, ya sea oral o escrito. ¿Cómo yo me apropio de esas herramientas para usarlo? porque efectivamente lo que también estábamos ahorita hablando. Sí, los pelados tienen claro la teoría, pero cuando ya van a escribir o ya van a hablar, ahí se enredan. Entonces, o hablan... o escriben como hablan, escriben mucho como hablan, entonces, ya creen que ahí está expresado su punto de vista y entonces por qué se lo cuestiona uno si ahí está, pero no entienden que lo lingüístico tiene que ver en cómo yo uso el lenguaje en ese documento, lo trato de organizar, darle un sentido, eh, las palabras, ¿qué significado tienen? ¿cómo construyo las oraciones, los párrafos? Digamos que eso es lo básico desde lo escritural, pero también desde lo oral ¿cómo yo también hago una organización de mi discurso, del uso de la voz, de mi cuerpo, eh, del auditorio? ¿Cómo conozco los diferentes tipos de auditorio? Cómo es de importante también identificar eso ¿para quién voy dirigido? ¿a quién va dirigido ese tipo de discurso? la intención comunicativa. Entonces creo que allí

iría como desde lo lingüístico y, obviamente, ligado a lo comunicacional, eh, allí tendría que haber mucho también toda esas posibilidades de cómo me relaciono yo conmigo y con el otro y con mi mundo, con mi mundo alrededor. Una cosa es cuando yo escribo o hablo para mí o con mis amigos, pero otra cosa es cuando estoy escribiendo o hablando para con un auditorio o para un profesor, una exposición o cuando estoy con mi familia, cuando estoy en una ponencia, totalmente diferente también ese discurso, tanto lingüístico, como comunicativo. Que aprendan como a identificar y a diferenciar eso porque ellos creen que todos los textos son iguales o que todos los discursos son iguales y no. Cada texto es diferente y tiene su intención, tiene su estructura y es también como darles esa guía que aunque a veces se vuelve muy académica y a veces, digo y, a veces cuestiono eso y digo: la academia... sí, es necesario enseñarles esas estructuras, lo básico, la técnica, lo instrumental, pero no quedarnos solamente en eso, sino también promocionar otras, todas esas capacidades comunicativas. No quedarnos solamente en lo lingüístico, sino también unirlo mucho más con lo comunicativo para que así también ellos puedan desarrollar esas partes comunicativas, porque a veces pueden tener allí lo lingüístico muy claro, pero cuando ya se van a la parte comunicativa, allí ven que les falta también mucho más desenvolverse, sobretodo en lo oral... ¿Cómo pueden, en un momento dado, salir de alguna situación también difícil? porque la interlocución y argumentación, lo que decías tú, no es solamente para situaciones académicas, sino también situaciones de la vida porque hay momentos en que toca tomar decisiones o defender algo o enfrentarnos a algo... ¿cómo lo puedo hacer? Creo que generar eso.

Profesor B: Bueno, pues si la pregunta apunta como a las competencias no solamente lingüísticas, sino comunicativas que debe tener un, digamos, profesor ¿cierto? porque, digamos, la pregunta apunta a eso ¿cierto? a como desde la formación pedagógica.

Entrevistadora: Exacto

Profesor B: Bien, desde lo lingüístico, como dice la profesora, estaría absolutamente de acuerdo en que los profesores tienen que mostrar un mayor dominio del idioma, del lenguaje en general porque, claro, pues obviamente cada profesor tiene una relación concreta con la lengua materna dependiendo de los estudios que tiene, de cómo haya sido su acercamiento al idioma, pero pues sucede mucho, por ejemplo, en el habla, pues lo digo a partir de la experiencia que he tenido con colegas ¿no?, en el habla, eh, hay muchos profesores que cometen errores por montón ¿sí? y, de hecho, es curioso porque a veces los estudiantes mismos lo perciben, mis estudiantes dicen “venga, se supone que esto no se debería decir así y ¿por qué mi profesor de tal asignatura, que es de la carrera, sí comete constantemente ese error como si nada?” Comienzan a percibir errores en algunos profesores. Yo considero que eso no debería ser. Sí, pues no se trata tanto de que seamos el ejemplo perfecto, pues como el paradigma del uso correcto del idioma, pues porque igual somos seres humanos, pero al menos sí apuntarle a un uso mucho más cuidadoso, más elaborado del idioma porque sí, para nadie es un secreto que hay profesores que son muy descuidados en ese sentido no solamente en el habla, sino en la escritura. Hay profesores que, por ejemplo, en el momento de escribir un correo electrónico, ni siquiera lo revisan antes de enviarlo. Hay estudiantes que me han mostrado correos que le envían esos profesores t¡y me parece terrible que no manejan puntuación, no manejan mayúsculas, a veces envían mensajes

absolutamente incoherentes, no usan mecanismos de cohesión... nada. Son textos que uno dice: “venga, un profesor no debería hacer eso” ¿Sí? No tenemos que ser el paradigma, pero sí tenemos que apuntar a un uso mucho más cuidadoso del idioma, en general y al menos, si comete el error, el profesor, pues tener por lo menos la nobleza de aceptar que tuvo un error porque pues tampoco es un secreto para nadie que hay profesores que creen que por ser profesores, tienen la razón en todo y si llega un estudiante a decirles “profesor, cometiste ese error” La reacción es: “¿cómo así? ¿usted me está corrigiendo a mí? A ver, yo soy el profesor ¿qué le está pasando?” Entonces, porque también hay estudiantes que me comentan ese tipo de experiencias. Yo digo que uno como profesor, aunque sea como el tutor de un proceso de aprendizaje, eh, de todas maneras, pues uno es un ser humano que nunca deja de aprender. Y uno también aprende mucho de los estudiantes y uno en su posición de profesor debe ser consciente que si bien cuenta con una serie de conocimientos que son los que le permiten a uno asumir una asignatura y, digamos, impartirla con cierta propiedad y con cierto conocimiento, pues también uno comete errores y también a veces uno tendrá que decir “no sé” ¿Sí? Uno no es un *sabelotodo*, uno no es un sabio y sí hay profesores que les falta un poquito más de humildad en ese sentido y pues, refiriéndome específicamente a lo lingüístico pasa eso. Hay profesores a los que se les corrige algo y se indignan: “¿cómo así?” Sí y hay profesores que creen que la ortografía de la lengua española, por ejemplo, es algo eterno y que viene así desde siglos pasados, no se han leído la Ortografía del 2010 que es la última que tenemos y siguen exigiendo la tilde del adverbio *solo* o la tilde de los pronombres demostrativos y digo como, descaradamente, corrigen eso en los estudiantes y que por qué así que porque asá, cuando de pronto los estudiantes tienen un poco más de conocimiento sobre las últimas normas de ortografía porque están estudiando eso y porque conocen más. Entonces, bueno, desde lo lingüístico, eso. Considero que, en general, un dominio mayor del idioma, no solamente en la oralidad, sino también en la escritura y que tiene que estar siempre abierto a eso, como a aprender. Ahora, eso de todas maneras, está muy relacionado con lo comunicativo. Creo que lo comunicativo precisamente es importante que un profesor aprenda a ser... no sé si voy a usar el adjetivo correcto, pero creería que necesita ser empático. Digamos, para usar el sustantivo: la empatía. La empatía es bien importante porque hay profesores que precisamente se paran en esa actitud de que yo estoy aquí arriba, ustedes están aquí abajo, yo soy el que sé. Y esa visión del proceso formativo genera unas dinámicas de interacción a veces nocivas para los procesos de aprendizaje. Creo que debemos concebirnos más los profesores como... tutores, como personas que están encargadas de un proceso que guía a los estudiantes en un proceso, que obviamente aportan sus conocimientos al respecto, pero, antes que nada, eso... como tutores. No tener esa imagen de tradicional de soy el profesor, estoy por encima de ustedes, soy el que sé y ustedes son los ignorantes que vienen a aprender... ¡no! No porque esa posición, de entrada, no sirve para nadie. Hay que ser un poco empáticos, hay que tratar de vernos más en una relación, digamos como, (¿cómo es que lo llaman en procesos de comunicación?)... horizontal. ¿Sí? una comunicación horizontal y aparte de la empatía, pues también saber escuchar, saber comprender. Sabemos que sí, los estudiantes hoy en día muchos llegan con actitudes un poco complicadas al espacio académico. Hay estudiantes que, de pronto, yo no sé si eso es en general una característica de los millennials, pero... como crecieron en un ámbito de que son los niños intocables, a los que no se les puede hablar duro porque entonces denuncian a los papás, que no se les puede corregir y que todo gira alrededor de ellos, llegan a

la universidad y creen que es así que todo gira alrededor de ellos, entonces, uno no les puede hacer una crítica constructiva porque para ellos eso es una ofensa o uno no les puede exigir porque entonces ya se indisponen con uno. Entonces, creo que el profesor hoy en día tiene que aprender a manejar esas dinámicas o esas situaciones, digamos, ya desde la perspectiva de la comunicación: ¿cómo yo puedo acceder a estos muchachos -que crecieron en un contexto en el que ellos están allá arriba y son los intocables y que difícilmente aceptan una crítica? De hecho han hecho estudios que muestran que los jóvenes hoy en día tienen muy poca tolerancia a la frustración. ¿Sí? cuando se les dice que algo lo hicieron mal, su reacción es negativa. Sí, cuando uno perteneció, de pronto, a una generación diferente. Digamos en mi generación, a mí un escrito me lo podían destrozarse en cinco minutos y yo, pues decía “sí, listo, sí”. O sea, uno aceptaba las críticas constructivas, sabía que había que mejorar, pero hay algunos estudiantes que no entienden eso. Entonces es importante sin agredir al estudiante, hacerle entender que, precisamente, la universidad es un ámbito en el que uno viene a crecer, no solo académicamente, sino como persona que tiene que escuchar, que tiene que aceptar las críticas constructivas, eh, y eso, como ya lo había dicho, implica unas dinámicas comunicativas muy particulares, creo que el profesor de hoy en día, eh, necesita contar con una habilidad comunicativa mucho más potente, mucho más contundente que aquella con el que contaba de pronto el profesor del pasado porque el profesor del pasado era EL profesor, entonces, llegaba, hacía caso y los estudiantes hacían caso y era el respeto y todo, pero las dinámicas han cambiado. Hoy en día los estudiantes lo tutean a uno, eso hace veinte años era inconcebible. Sí. Yo todavía tengo colegas a los que les indigna que los estudiantes los tuteen, ¿sí? Eh, eso hay que aceptarlo, o sea, no le podemos decir al estudiante no me tutee porque ahí le estoy estableciendo una barrera. Entonces sí hay que buscar como unas estrategias muy particulares de comunicación para poder acceder a ese estudiante de hoy en día, hacerle entender que este proceso es importante, eh y para eso, claro, hay que manejar muchas cuestiones relacionadas con inteligencia emocional, hay que manejar esto de la comunicación asertiva, saber cómo hacer una crítica constructiva, obviamente uno no se imagina en un contexto actual, diciéndole a un estudiante algo así como “oiga, ¿usted es que es bruto?” O sea, uno no le podría decir eso a un estudiante hoy en día. Entonces, ¿cómo puedo hacerle ver que está equivocado, pero que sea de manera constructiva, que él diga “sí, cometí un error. Bien, lo voy a corregir.” Y no que lo vea como una agresión. Entonces, sí considero que el reto, desde la comunicación, del profesor hoy en día es mucho mayor que el de los profesores de tiempos pasados. Es mucho mayor porque la tecnología, ese ensalzamiento de los derechos de los niños y todo, toda esta dinámica que vivimos desde el punto de vista sociocultural, hace que los estudiantes hoy en día tengan una actitud diferente ante el proceso educativo. Y eso es lo que implica saber manejar con sutileza la comunicación con ellos.

Profesora A. Puedo agregar algo allí también... creo que también estoy de acuerdo con lo que dice el profe... de que algo clave en la pedagogía es eso, del profesor, es de romper todos esos niveles de autoridad, que en épocas atrás se colocaba el profesor al estudiante, sino más bien como una mediación, como una guía, donde nosotros pues tampoco lo sabemos todo, tampoco tenemos toda la sabiduría allí, se supone que nosotros estamos allí para colaborarles, brindarles información necesaria en su formación, pero sobre todo arles como una confianza, por eso estoy un poco de acuerdo con lo que dijo el profe de la empatía, pero sobre todo generarle

confianza al estudiante de tal manera que se sienta seguro de la clase, de la asignatura, del profesor pero también se sienta seguro de poder contar y hablar cualquier cosa no solamente relacionado con la clase sino también con otras cosas porque a veces se pierde un poco esa relación.. de entablar una relación de confianza y empatía con el estudiante se deja allá el profesor y el alumno, entonces considero que sí es importante desde lo comunicativo, tener eh, en la docencia es importante cómo llegarle al otro, cómo escuchar al otro, cómo resolver conflictos dentro de las clases, porque en cualquier momento puede presentarse algo y uno cómo toma la decisión, uno como enfrenta la situación, cómo resolver lo que está pasando allí, ya sea dentro del curso o dentro de profesor y alumno, eso es algo clave en lo comunicativo y que también las reglas del juego sean siempre claras, en la docencia, eso es clave en la relación docente cuando estamos nosotros allí formando docentes o formandolos como docentes, aprender a también ser claros siempre ser humilde, aceptar también cuando nos estamos equivocando. Aquí sucede a veces algo es que hay estudiantes que llegan como que ya saben todo, llegan a las clases así, entonces se siente “no es que yo ya lo vi... no es que ya me sé eso , no es que yo ya“ pero cuando uno lo va a ver, no es así, les falta allí más desarrollo. Entonces es eso es que también que ellos bajen la guardia, así como el docente y que juntos están en el aprendizaje continuo durante todo el semestre van a estar y termina el semestre y uno se da cuenta de todo lo que aprendió también como docente y también aprendió de los errores y de los acentos y eso es importante reconocer.

Entrevistadora: Bien, ahora vamos por otro lado un poquito más enfocados en la oralidad como tal. Les doy un tiempo si necesitan organizar la estructura. ¿Cómo definirían ustedes la oralidad o la competencia discursiva oral? ¿Cuál es su concepción de ese concepto?

Profesor B: competencia oral, uno cómo la definiría.... estoy pensando como diccionario. [risas] Sí.. si hablamos de competencia oral tenemos que hablar de una capacidad yo comenzaría definiendola como una capacidad de plantear en el ámbito oral un discurso de manera clara y que precisamente por ello mismo por la claridad con la que se plantea tenga un efecto en mi interlocutor, sí, pues un efecto conciso, ya sea porque yo en el discurso oral puedo simplemente exponer, puedo opinar, puedo persuadir, puedo disuadir, osea ya sabemos que el discurso oral tiene diferentes propósitos, teniendo en cuenta de la competencia, que la competencia tiene que ver con idoneidad con capacidad, con aptitud, pero yo diría la capacidad precisamente de lograr eso en mi interlocutor y eso implicaría usar todo lo de claridad, lo verbal y todo lo paralingüístico, porque si hablamos de oralidad ahí entra lo paralingüístico osea con que tono yo digo las cosas, con que volumen, con qué intención, los énfasis que hago, uno tiene que aprender a hacer eso porque precisamente ocurre en cuando por ejemplo en mis clases de expresión oral a veces uno empieza a conocer a los muchacho a muchos les pasa que cuando dan un discurso son tremendamente planos, como que no hace matices, no hay colores, no hay modulación entonces uno se siente escuchando como al típico asesor de Claro cuando le contesta a uno o al típico vendedor de transporte público como dice todos los días quién sabe cuántas veces ya se convierte en un robot, no hay modulación, uno no escucha a un ser humano, uno escucha casi una máquina que está repitiendo un discurso, y precisamente en la comunicación oral específicamente es importante eso las modulaciones, el volumen y las tonalidades

pues es eso si hablamos de competencia oral, yo me referiría a eso es como la capacidad de las de generar un determinado efecto en mi interlocutor, teniendo en cuenta unos propósitos que van de parte mía, de parte de la persona que se está expresando ok en principio obviamente si hablamos de una definición, es algo que uno debería pensar mucho en cómo uno definiría la competencia oral eso incluso daría lugar a un trabajo de grado perfectamente, cómo definimos hoy en día la competencia oral teniendo no solo teniendo en cuenta no solo lo básico es lo que yo estoy pensando, sino teniendo en cuenta todo nuestro contexto socio-cultural, lo que somos nosotros como latinos, porque obviamente no podemos hablar de una competencia oral aquí en latinoamérica sino comparamos con una cultura como la japonesa lo que es en rusia, lo que son los europeos, las interacciones a nivel oral son diferentísimas, hay muchos códigos, mucho lenguaje no verbal, incluso significa cosas diferentes lo que hacemos con las manos con el rostro es tan complicado, tenemos que tener todo ese referente, pero en principio yo pensaría en eso básico, no, la capacidad de lograr un efecto en mi interlocutor cuando yo como persona, digamos, como emisor tengo un propósito concreto, para mí eso sería una competencia oral.

Profesor A: Sí también lo estaba pensando como una capacidad, como una habilidad comunicativa en la que hacemos uso del lenguaje verbal y no verbal para expresar una idea, configurar ideas, llevar un mensaje desde la parte comunicativa y ese mensaje puede tener diferentes propósitos desde la oralidad, comparto lo que dice el profe de qué depende el tipo de auditorio, a quién va dirigido, dependiendo también la intención comunicativa, dependiendo el contexto sociocultural en que esté envuelto el tema, dependiendo también del interés de la audiencia, entonces son muchas cosas que reúnen la oralidad, pero primordialmente es esa capacidad habilidad que tiene el humano de construir un mensaje, difundir un mensaje, construir ideas, expresar ideas ante un público determinado con un propósito determinado y lo que también allí hace uso es del lenguaje verbal y no verbal, está la palabra, también está la fonética, pero también tiene que ver todo lo paralingüístico, todo lo kinésico, todo lo que es el movimiento del cuerpo, de las manos, los énfasis, el tono de las voz, el estilo con el que yo me comunico, entonces tiene que ver con muchas cosas precisamente de cómo uso esas herramientas comunicativas pero ya desde la parte oral, de cómo me dirijo al otro, cómo me relaciono al otro.

Profesor B: Sí, el mensaje es precisamente se ve ese concepto de destinatario.

Profesor A: Hmm, exacto.

Profesor B. No es el receptor del que se habla en el esquema de la comunicación, sino destinatario teniendo cuenta todas las características del destinatario verlo más desde la pragmática, y no de los esquemas de la comunicación, esto señala la capacidad de generar a través de un discurso oral unos determinados efectos en un destinatario que van de acuerdo con el propósito que yo como emisor tengo.... eso es una mano de cosas.

Profesora A: Y también entraría, además del destinatario, también entraría a jugar un papel importante los tipos de discurso, porque una cosa es lo que yo estoy acá hablando, otra es un vídeo, una canción, un mito, una conferencia, cualquier cosa también allí entraría a jugar un papel importante esa definición de discursos.

Profesor B: Los géneros discursivos, digamos que teniendo en cuenta lo planteaba Bajtín, del problema de los géneros discursivos es un problema tan gordo, obviamente uno no logra hablar de eso en clase porque uno se enloquece y tampoco estamos haciendo filosofía, pero si echamos el cuento del género discursivo es una cosa con muchos aspectos

Profesora A:

Exactamente.

Entrevistadora: De acuerdo con esto que planteamos, que tiene que ver con lo paralingüístico, lo que está fuera de lo verbal, lo verbal, de acuerdo ¿qué papel desempeña esa oralidad en sus clases de aquí de la universidad, las que imparte aquí para el departamento de lenguas? ¿Sí la tienen en cuenta o no? y, ¿cómo la abordan en sus clases?

Profesora A: La oralidad

Profesor B: ¿En las diferentes asignaturas?

Entrevistadora: Eh, sí, en Interlocución de las clases del Departamento de lenguas.

Profesor B: O sea, cómo la tenemos en cuenta, cómo la abordamos.

Entrevistadora: Si es importante para ustedes en la clase o no es importante, si hay algo que mencionar, no tanto, no mucho, si la tienen en cuenta, ¿cómo la abordan?

Profesor B: Sí, yo en mi caso es la primera vez que doy Interlocución, o sea, y argumentación yo la verdad en el tiempo que llevo aquí en la universidad, desde el comienzo expresión oral, tomé en escrituras, lecturas y mediaciones también ha sido entender cuál es el proceso de esa asignatura en el proceso de formación básicamente es lo que yo le decía a mis estudiantes es estar aquí no es solo para que tengan la habilidad de argumentar sino entender sus posturas en el ámbito académico sino también en la vida como lo he mencionado entonces eh ... con esta asignatura lo que decíamos con la profesora resulta que estoy dando un curso de dos horas semanales interlocución, locución y argumentación que son 4 horas semanales entonces he tenido que hacer una serie de estratagemas para ver cuál es la cuestión del tiempo. Obviamente siento que a estas alturas del semestre que le he botado mucha energía a cuestiones teóricas que también se ha visto reflejada en los trabajos escritos que ellos me han presentado, pero sí de todas maneras estoy y he estado por sacarle el tiempo a la oralidad de discusión entonces eh por ejemplo ahora en la estructura que yo tengo en el curso en las dos próximas semanas vamos a estar trabajando fuertemente en la oralidad, en las falacias o lo voy a abordar no solamente desde la teoría porque de nada sirve que un estudiante sepa qué es un argumento contra el hombre que es una petición de principio si no hay algo oral concreto si yo por ejemplo, hago solamente un ejercicio si es que a partir de videos aparecen ciertos discursos o ciertos conceptos, lo intenté aterrizar, cada vez que pueda, cada vez que veo la posibilidad de sentar a mis estudiantes en una mesa redonda y que nos sentemos a escuchar diferentes posiciones y podamos llegar a un discurso argumentativo no lo he logrado, pero sí ha habido temas en los que vengamos chicos, sentémonos tatata y comenzamos a plantear un moderador, planteando una serie de preguntas, diez preguntas suscitó esa intervención oral es a escurse y comienzan a discutir, de hecho no ha pasado más de una vez que nos quedamos discutiendo unos temas tan interesantes que como que nos duele cuando es el final de la clase y bueno pues ya muchachos se acabo se doblegan ahí porque tienen ganas de seguir hablando. Buenas preguntas relacionadas con temas respecto a los cuales ellos puedan opinar sí pues hay que tener en cuenta eso, cuál es el tema que les importa a los jóvenes, pues hay temas que a ellos se sienten comprometidos como por ejemplo cuando hablamos de inmigración que está viviendo hoy en día

nuestro país, eso es un tema efectivamente los hace hablar, sí cuando está el tema de experimentación animal eso los hace hablar hay áreas en que hace a los estudiantes hablar entonces son contextos en los para que no solamente los hagan hablar sino que pongamos en práctica todo lo que tiene con lo oral sino que también intenten argumentar, precisamente en esos ejercicios que hacemos, pero como bueno mire lo que usted está haciendo parece más una opinión, trate de justificarlo por qué piensa eso y comenzamos ese ejercicio y cada vez que veo que puedo hacer uno de esos ejercicios, lo hago, si vemos que es este momento del semestre y siento que le boté un poco más de energía a lo teórico en este curso, porque fue la primera vez que tuve el curso, pero digo, bueno, me van a volver a asignar ese curso en otra ocasión lo apuntaré más a lo oral porque hay de una manera que puede haber interlocución e interlocución significa diálogo entonces pues, aunque uno a través de la escritura podría lograrlo en una oralidad

Profesora A: Sí, no. Sin duda, la parte de oralidad es muy importante en esta asignatura y en todas. O sea, yo creo que, lo que yo también llevo trabajando en la universidad y en el departamento hay pues la oportunidad de estar dictando interlocución y argumentación, también Escrituras y mediaciones, Expresión oral y escrita, Lenguajes, géneros y texturas, bueno, he pasado ya por todas. Creo que en todas el componente de oralidad es muy importante, sobretodo, eso es, por ejemplo, si son estudiantes de Comunicación, por ejemplo, pero como estos últimos años se han integrado otras carreras, ha sido muy interesante esa integración porque no solamente son de comunicación, sino son administradores, ingenieros, médicos, enfermeras he tenido, de derecho, de la Licenciatura de Lenguas que, este grupo en especial me gusta mucho de los grupos de licenciatura de lenguas me gusta mucho son muy particulares.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Profesor A: A mí me llaman mucho la atención.

Profesor B: Sí, de eso me di cuenta este semestre. Es el primer grupo que tengo conformado principalmente por estudiantes de Lenguas, y tienen, o sea, se diferencian enormemente de los demás grupos

Profesor A: ¿Cierto? Yo también me he dado cuenta de

eso. Entrevistadora: ¿qué características tienen esos estudiantes?

Profesor B: Bueno, hay algo, que en principio yo diría, pero pues es algo superficial, y no sé si sea claro diciendo esto que voy a decir, pero cuando yo comencé a dar ese curso (con estudiantes de Lenguas Modernas), yo me sentí en una universidad pública, me sentí como en la Universidad Nacional... Porque es que, uhm, no sé si me equivoco diciendo esto, pero creo que tienen una actitud diferente del estudiante de universidad pública (si lo comparamos con estudiantes de universidad privada). Yo sé por qué los estudiantes de la universidad pública normalmente tienden a valorar mucho más la educación que los estudiantes de universidad pública [sic], y obviamente es una característica general (no estoy diciendo que sean todos así porque uno también en las universidades privadas encuentra estudiantes que valoran muchísimo el proceso formativo), pero cuando hablamos de generalizar, eh, en, digamos, que universidad privada saben como que están en un proceso, tienen que responder por ciertas cosas, tienen que sacar determinadas notas, y ya, en cambio en ELE un estudiante me decía, porque es más como “cosetear” el proceso, y pregunta y se cuestiona y por qué esto y por qué lo otro... Esa actitud yo la he sentido en los estudiantes, en ese grupo de Lenguas Modernas que tengo, yo me siento con estudiantes de universidad pública. Yo que tuve la oportunidad de trabajar en mi

universidad, en la Universidad Nacional, cuando comencé mi carrera docente, yo me sentía (...) de esa época, como que yo sentí, como “¡Carajo! Me siento aquí con estudiantes de universidad pública, pero no, estoy en la Javeriana!” (Risas) Es una actitud diferente, pero yo no sé, como generalizando, pero es en principio como una percepción que yo tengo en los estudiantes de Lenguas Modernas. No sé qué puedas decir al respecto (a profesor A).

Profesor A: No, total. Yo también lo que llevo acá, también sé que los estudiantes de la Licenciatura son muy particulares, son muy inquietos, son muy propositivos en las clases; participan demasiado. O sea, a veces me toca como cor... irles cortando tema para avanzar porque también cuando me doy cuenta ¡ya se acabó la clase y no alcanzamos a ver...! Entonces como que me toca... Pero me doy cuenta que son, se motivan por los temas que a veces llevo o las lecturas o las cosas que llevo... Estas últimas semanas hemos visto también, hemos mucho la parte oral. Hemos trabajado bastante desde debates -minidebates-, a partir de temas que repartí por grupos. Temas que son polémicos, que generan, digamos, fácilmente debate a nivel nacional, y entonces eso es una “chispa” para ellos. Entonces ha sido muy interesante porque... Van preparados a la clase, o sea, son de los que llevan sus trabajos, llevan allá con su hojita, llegan preparados para el debate como si fuera *el* debate. Entonces eso motiva mucho al docente, como ¡qué bacano estos chinos! Y son muy críticos, y son muy... Lo que tú decías (a profesor B), por ejemplo, cuando fue la semana pasada el paro, pues muchos habían faltado porque justo fue la hora de cuatro de la tarde, pero muchos llegaron tarde a la clase. Y yo: “¿Qué pasó?”, “No, profe, es que estábamos en la marcha. Estábamos en la marcha allá apoyando la universidad pública”. Entonces, no sé, me dio como una esperanza tan bonita verlos en eso... Y yo decía: “Bueno, bien, háganle, sí, chévere, ustedes también piensen en eso, ¿no? No se queden encerrados en su burbuja Y que todo...”. No, chévere.

Entonces me he dado cuenta de eso. Entonces le he sacado el provecho... Esta clase, como decía el profe, hay Interlocución que son de dos horas y hay una de cuatro horas. Tengo una Interlocución de cuatro horas, que es con, la mayoría son estudiantes de Comunicación. Y con esta, que es la que tengo los miércoles, con ellos tengo, eh... La mayoría son Licenciatura, y hay unos como de Economía, tres de Economía, un administrador, otro Administración, creo, uno Ingeniería... Pero entonces, claro, el problema de ser de dos horas es que, efectivamente, toca cortar mucho más el programa, acomodarlo allí como para el tiempo que tenemos, y como el componente, digamos cuando yo entré aquí, uno de los componentes que también a nosotros nos decían en las reuniones, y cuando estaban allí los directores en su época, decían: “la oralidad es importante, pero el componente que allí debe atravesar todo es la escritura, o sea, debe partir de la escritura para que finalice en la oralidad”. Entonces, allí, digamos que esa clase se ha construido así, yo la he construido así también desde ese entonces. Entonces, claro, estos últimos semestres he dado como “miti-miti”, porque obviamente yo cuando comencé aquí en la universidad le di más prevalencia a lo escritural, y solamente al final le daba prevalencia a lo oral para que prepararan la exposición... Pero entonces, claro, le he dado más valor a lo escritural. Pero ahorita, estos últimos semestres que he vuelto a tomar, que he vuelto a dar Interlocución y argumentación, he dado como, he puesto equilibrio allí en la parte oral y escritural. Entonces ahora todo atraviesa también lo escritural, pero la oralidad muy marcada. Entonces, por ejemplo, en el debate: les pedí allí “(...) por favor, argumento, una refutación, un condicionante... Y, pero, además de entregar esto escrito, me tienen también que hacer el debate oral, y organizan cómo van a hacer su estructura, cómo van a intervenir”. Entonces, ha sido muy chévere, sobre todo con

estas clases de dos horas, pues porque toca, claro, por tiempo, toca también agilizar los temas, no quedarme tanto a veces en lo teórico porque son tan cortas las clases que no alcanzamos a hacer esos talleres. Entonces he optado por eso, y ha funcionado porque los pelados llegan ya preparados, participan bastante en clase, son bastante críticos, entonces sin duda la oralidad está muy marcada allí, y sobre todo en estas asignaturas. En la otra clase que tengo con Comunicación, totalmente contrario: a ellos a veces me toca como sacarles las ideas, hacer que hablen porque no hablan, eh, y son los mismos temas que a veces toca con los de Interlocución, y a veces veo, claro, a ellos les motiva más esas, esas... los textos, los videos, todo lo que vamos analizando, mientras que los de Comunicación hay algunos que sí, como otros que no, o no les interesa o lo toman ya como más deportivamente la clase, o sea, como que van es allá con los amigos y ya. Entonces sí, también creo que eso caracteriza a los estudiantes...

Entrevistadora: Pero obviamente sin...

Profesor A: Sí, sin el ánimo de estigmatizar. Igual yo trato igual a todos por igual. Pero si uno le coge mucho valor y aprecio a esos estudiantes como ellos que son tan inquietos y además que se ve que cuando van a defender una idea la defienden muy bien, eh, tratan de ir preparados, se ve que también han leído, conocen de temas, conocen de la realidad nacional, uno les habla, uno les lleva a veces noticias, “bueno y ¿qué han escuchado de esto?”, y saben. Entonces yo, “ah, bien”, entonces como que sí, eso también hace que siempre en todas las clases esté la oralidad, porque uno puede llevar el tema, lleva la lectura o lleva un video, o lleva preparada la clase, pero si ya uno empieza a generar las preguntas que son, las preguntas, empieza a generarles preguntas a ellos, ellos empiezan ya a desarrollar (...).

Profesor B: Sí, es que tienen una actitud diferente ante el proceso, eso se siente desde el comienzo, esos son como más dedicados...

Profesor A: Sí, también.

Profesor B: Son más propositivos, efectivamente, uno realmente con otros grupos... “Bueno, preguntas sobre el texto que leyeron”, y nada. (...) En cambio, aquí “¿Preguntas”, ¡Pum! “Profesor, tatá, ¿y por qué tal cosa?, ¿y por qué no sé qué?, ¿y si se cuándo?”, y me doy cuenta de algo muy bonito que no lo percibo en otros contextos, es que, por ejemplo, tenemos un escrito, digamos, un primer parcial; para el segundo, listo, como que presentan, pero estrictamente lo necesario, como lo que se les pide y ya. Me pasó, por ejemplo, ahorita para el segundo parcial (...) se me acerca un estudiante: “Mire, profe, pues es que usted en el primer escrito me marcó esto y esto, entonces en este segundo hice esta mejora, tatatá, o sea, quieren realmente mejorar, o sea, me he sentido muy bien con ese grupo. De hecho, a veces lamento que solamente sean dos horas (risas)...

Profesor A: A mí me pasa lo mismo.

Profesor B: ¡Qué tristeza! Todo fue como tan rápido porque ese grupo, de verdad, es muy bonito, o sea, tiene una actitud, tiene una actitud ante al aprendizaje... Y uno dice “¡Qué chévere, qué chévere!”.

Profesor A: Totalmente de acuerdo.

Entrevistadora: Respecto a eso... Bueno, ya me han mencionado varias, eh, estrategias didácticas que ustedes usan, pero puntualmente, tratemos de ser un poquito más concretos por cuestiones de tiempo, ¿qué estrategias didácticas usan ustedes para una enseñanza de (...). Por ejemplo, yo hago debates, exposiciones, ta, ta, ta... ¿Qué hacen ustedes en sus clases para los estudiantes de Lenguas - específicamente esos estudiantes de los que estamos hablando-, qué estrategias didácticas llevan ustedes a cabo para precisamente desarrollar lo que, lo que

comprendemos como *oralidad*?

Profesor B: Sí, pues, digamos, en la... Pues como te he dicho, en el proceso, siempre que pueda hacer un ejercicio oral, lo hago, pero, concretamente, por ejemplo si hablamos del primer parcial, segundo parcial, eh, yo pongo para el primer parcial, eh (creo que fue la primera vez que tú asististe esa semana, si mal no recuerdo), les pedí que hicieran un panel. Me pareció bueno. Un panel es bueno porque un panel se exponen diferentes perspectivas sobre un tema, hay participación del público, qué bien. Ahí, es el principio del panel, que obviamente el panel exige una serie de características, porque o si no, no se puede confundir con debate, no se puede confundir con foro; obviamente, eso implica de parte de ellos investigar qué es exactamente un panel, eh, qué función tiene el moderador en el panel. Ya ahorita para el segundo parcial les pedí un debate; un debate, uhm, y, claro, ahí ya entonces lo hago argumentativo porque pues en un panel se pueden quedar en el ámbito de plantear un tema, coge más como de orden expositivo, eventualmente (...) hacia la argumentación. Ya en el debate sabemos, tienen que argumentar, es toda una dinámica... Ellos precisamente, yo estoy trabajando un grupo relativamente pequeño; hay cuatro grupos de trabajo, cada grupo elige un tema de actualidad que esté suscitando polémica en la opinión pública, entonces hay temas como la clonación, el fracking, la donación de órganos, la enseñanza de las artes en el ámbito académico. Entonces, eh, a partir de eso, pues, cada grupo tiene que aportar al debate, tuvieron que especificar, bueno, qué posiciones se defienden con respecto a este tema, qué argumentos hay. Entonces, además de esos aspectos como de contenido, está obviamente la cuestión ya de la puesta en escena -por así decirlo-, si el moderador efectivamente desempeña la función que debe desempeñar, también cada uno de los participantes (cómo argumentan, cómo es la dinámica del manejo del tiempo, eh, cómo puede ser... porque obviamente cada grupo tiene un tiempo determinado, entonces ya dentro de la dinámica de cada grupo, cada participante le pueden decir como “tiene un minuto y medio para plantear su postura argumentativamente”), entonces eso también implica que ellos digan, “bueno, ¿cómo puedo convencer a un auditorio en minuto y medio?, ¿cómo puedo argumentar ahí?”.

Ahí está. Y ya para la, para el examen final, eso va... Ellos van, cada uno va a hacer ya una sustentación. ¿Sí? Pues por ser la primera vez que doy Interlocución y argumentación, en cada uno de los parciales le di un peso del 60% al escrito y un 40% a la parte oral, eh, porque, pues, sí, en principio (pues algo parecido a lo que tú dijiste) considero que lo que está en el, o sea, antes que nada, hay que pensar en un escrito, o sea, el escrito me exige a mí estructurar pensamiento, o sea, bueno, ¿cuál es el propósito? Y así como pienso precisamente cuál tiene que ser el primer párrafo, cuál tiene que ser el segundo, cómo tiene que ser la conclusión... Eso también me ayuda a estructurar el pensamiento para que en el momento en el que yo lo diga, eh, digamos en un discurso oral, también hay una estructura. Hay que quitarles a ellos un poquito esa idea de que hablar en público o hacer un discurso oral es improvisar y hablar carreta y lo que se me venga a la cabeza. ¿Sí? Un discurso tiene un inicio, un cuerpo, una conclusión, o sea, tiene una estructura muy particular, y eso está muy conectado con el escrito. Entonces, eh, claro, por ejemplo, para el debate les pedí entonces en el escrito, cada uno tenía que defender su postura frente al tema que eligió su grupo, y ya en el debate, pues, incluso algún estudiante tuvo que hacer juegos de rol, porque pues hay grupos en los que de pronto todos tienen una misma postura frente al tema, entonces tuvieron que, por puro ejercicio argumentativo, asumir posturas que realmente no tienen. Eh, porque yo les dije: “lo

importante es que me hagan un buen debate, o sea, que se vea el choque de posturas, que se vea que argumentativamente estás defendiendo una idea”, y eso fue lo que se hizo. ¿Sí? Ya, ya al final, pues, eh, la sustentación que cada uno me va a hacer va a depender del escrito que me van a presentar, y ese escrito va a ser un ensayo argumentativo. Entonces, ya tiene toda una estructura particular, y yo simplemente a cada uno le formularé unas preguntas muy específicas dependiendo de los planteamientos que haga y del desarrollo argumentativo que tenga su escrito.

Entrevistadora: Es decir, la sustentación va a ser del ensayo argumentativo que ellos hacen.

Profesor B: Exacto. Ya va a ser individual porque en el primero y segundo parcial sí trabajé, fue trabajo grupal. El trabajo oral era grupal y el trabajo escrito era individual. En cambio, ya para el examen final, tanto el escrito como el oral va a ser individual porque va a ser: haga su ensayo argumentativo y con cada uno, el tiempo es tres minutos para plantear preguntas específicas...

Entrevistadora: Con ellos uno a uno.

Profesor B: Exacto. Uno a uno, es decir, bueno, por qué tal y tal cosa... Bueno, es que depende del desarrollo argumentativo que cada quien me presente, ahí a cada uno le formularé unas preguntas muy específicas, apuntando principalmente a que, en las respuestas que me den, evidencien una claridad conceptual con respecto a lo que plantearon, ¿sí? Que no se vea como que hicieron un trabajo pero a la hora de hablar no tienen ni idea, no. Que se vea que pensaron el escrito y que pensaron toda la estructura argumentativa, y que por eso mismo pueden responder fácilmente a las preguntas que yo les vaya a plantear.

Entrevistadora: Por tu parte (a profesor A), ¿qué estrategias pedagógicas usas?

Profesor A: Bueno, en general, digamos en los talleres, como la clase de Interlocución (bueno, las demás, digamos, del Departamento de Lenguas son tipo taller, sí, eso sí se proponen así, tipo taller), entonces, eh, en su mayoría, pues hay una teoría al principio, como una explicación breve del tema o ejemplos, se muestran como modelos, ejemplos, y ya luego como que la parte de talleres se ponen en la parte ya ellos a aplicar, a identificar, interpretar digamos ya desde diferentes tipos de texto, eh, entonces digamos que allí particularmente me he enfocado, las primeras clases fueron a partir de, comenzamos pues con texto y con caricaturas (que creo que fue una que tú estuviste allí). Caricaturas, eh, donde, claro, como yo les decía a ellos, era analizar e identificar, interpretar un tipo de texto icónico, es un lenguaje no verbal, no hay nada de texto, pero ¿cómo usted interpreta eso? Y ¿qué puede haber de intención allí detrás de ese discurso audiovisual? Entonces fue interesante, eso también generó allí como muchas ideas de los estudiantes, eh, y allí como que comenzó a desarrollarse eso. Luego de eso, vino otro ejercicio con un texto, que hicimos con un texto, eh, un artículo de opinión, donde ellos también tenían que digamos allí identificar dónde está, eh, ellos hicieron allí luego, clases siguientes, unas exposiciones muy breves donde ellos exponían a través de un mapa o esquema conceptual ese texto, dónde identifican, por ejemplo, la tesis el tema, dónde estaba... Como lo básico allí que comenzamos lo que vimos de inicio de semestre: cuáles eran los argumentos... Entonces eso que estaba allí expuesto en ese artículo, los puse a que hicieran un mapa conceptual, y cada grupo debía exponer, apropiarse de ese artículo y defender el artículo como si fuera de ellos. Entonces fue interesante porque lo desmenuzaron muy bien, lo que hablábamos de ese grupo, ese grupo lo desmenuzó muy bien el artículo, parrafito por parrafito, eso había... “Mire, aquí el autor hace esto, aquí el autor metió esto, aquí puso un ejemplo, aquí...”, entonces yo decía: “Muy bien, lo hicieron muy bien”. Y también otros ejercicios que

yo he hecho fue esos minidebates, uhm, donde yo también dividí por grupos, allá en mi grupo son un poquito más (bueno, como veinticuatro tengo), y, eh, los dividí también en grupos, pero, por ejemplo, cinco grupos y en cada grupo los dividí allí por ejemplo entre tres, dos, y los puse a favor y en contra, a favor y en contra, y los, les repartí (...). Eso ayuda a que ellos tengan muy claro en realidad qué es lo que se va a evaluar y en qué están mal y en qué están bien o qué deben mejorar o que sí tienen un buen desempeño. Entonces eso sí sin duda ayuda.

Otra cosa que yo también siempre hago es la retroalimentación, tanto después de un taller como después de un parcial. Siempre. Entonces siempre también el día después de haber hecho esa prueba voy y presento, hablamos de la prueba, qué les pareció, cómo se sintieron, fue difícil, fue fácil, la entendieron, qué fue lo que más les hizo más difícil... Y empezamos pregunta por pregunta como a discutirla. Entonces yo les voy diciendo “¿Ah, bueno, y por qué contestaron eso?”, entonces como que también yo les voy dando como las posibles respuestas, pero tampoco como una, esas deben ser, sino que miren “¿No pensaron más bien en que más bien era por este lado? ¿Por qué escogieron esto? ¿Por qué se fueron por este lado?”. Igual con los talleres: después de haber hecho el taller, por ejemplo, (...) o que lo tienen que terminar para la próxima clase, tan pronto lo terminan, lo socializamos entre todos y yo empiezo a hacer preguntas en torno al taller y vamos resolviéndolo entre todos, todos van aportando lo que desarrollaron en su taller, “ah, mira, nosotros colocamos esto”, o lo leen en voz alta si es algún texto escrito, lo discutimos entre todos, y eso es clave en la retroalimentación también porque eso les afianza también y les queda más claro lo que se vio. Eh, y también ya están más seguros de que sí lo hicieron o que “ah, pero mira aquí ya me quedó ahora sí claro”, o si tenía la duda en ese momento al hacer el taller, allí ya después de haber retroalimentado, ayudó a que ya ellos pues les quedara más claro el tema. Entonces, eso también ayuda mucho.

Profesor B: Sí, ahí hay también, precisamente yo, pues, en todas las asignaturas que imparto aquí en la Javeriana, me he preocupado por, digamos, apuntar a que el escrito final sea de buena calidad. Entonces siempre intento en mi cronograma dejar una o dos sesiones para (que yo llamo el asesoramiento), eh, y es que me siento rápidamente con cada estudiante, “venga a ver”, le exijo a cada uno un borrador, pero en las dos últimas clases de Interlocución y argumentación sacamos un tiempito para trabajarle al párrafo introductorio porque el párrafo introductorio de un ensayo argumentativo debe tener unas características muy, muy particulares, entonces le trabajamos mucho a eso, que es presentar el tema, eh, explicitar el problema o la controversia y el planteamiento de la tesis. Pues, digamos, como estos estudiantes de Lenguas Modernas, en general, entienden cómo es esta estructura de la oración, ¿no?, esta estructura gramatical de sujeto y predicado, que es lo que caracteriza a una tesis, pero sí le trabajamos a eso y antes del escrito final también va a haber una asesoría muy breve, pues para que puedan presentar un buen escrito, ¿no? Me parece que eso es importante.

Entrevistadora: Listo, profes, muchas gracias. Eso fue todo. No les quito más tiempo.