



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: SISTEMAS DIDÁCTICOS
EN EL CAMPO DEL LENGUAJE**

**UNA DESCRIPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS ORALES EN EL AULA DEL
GRADO QUINTO DE LOS COLEGIOS GIMNASIO FEMENINO
Y LICEO HERMANO MIGUEL DE LA SALLE**

**Presentado por:
PIEDAD XIMENA ARAQUE CÁCERES
MARÍA TRINIDAD PARRA BOLÍVAR**

BOGOTÁ, DICIEMBRE 04 DE 2009



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: SISTEMAS DIDÁCTICOS
EN EL CAMPO DEL LENGUAJE**

**LA ORALIDAD EN EL AULA: DESCRIPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS
ORALES EN EL AULA DEL GRADO QUINTO DE LOS COLEGIOS
GIMNASIO FEMENINO Y LICEO HERMANO MIGUEL DE LA SALLE**

**Presentado por:
PIEDAD XIMENA ARAQUE CÁCERES
MARÍA TRINIDAD PARRA BOLÍVAR**

**TESIS DE GRADO PARA OPTAR AL
TÍTULO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN
DIRECTORA: MÓNICA MARÍA BERMÚDEZ GRAJALES**

BOGOTÁ, DICIEMBRE 04 DE 2009

Artículo 23, resolución #13 de 1946:

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”

EN LA PÁGINA O PRELIMINARES

CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	16
2. ANTECEDENTES	20
3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	28
3.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	28
4. JUSTIFICACIÓN	31
5. OBJETIVOS	34
5.1 OBJETIVO GENERAL	34
5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	34
6. MARCO TEÓRICO	35
6.1 EL LENGUAJE Y SUS CONCEPCIONES	41
6.2 ACERCA DE LA DIDÁCTICA	48
6.3 ACERCA DE LAS ETAPAS EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA	52
6.4 EL USO DE LA LENGUA ORAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR	56
6.5 VER, OÍR Y HABLAR O LA NOCIÓN DE NEGOCIACIÓN	61
6.6 PROCESO DEL ACTO COMUNICATIVO	66
6.7 LA EVALUACIÓN	69
7. RUTA METODOLÓGICA	74
7.1 POBLACIÓN	78
7.2 INSTRUMENTOS UTILIZADOS	79
7.3 DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS POR CATEGORÍAS	79
7.3.1 ¿CÓMO SE CONSTRUYERON LAS REJILLAS?	79
7.4 EL ROL DEL DOCENTE: ¿UNA QUIMERA LAS PRÁCTICAS ORALES EN EL AULA?	81
7.4.1 ROL DEL DOCENTE A PARTIR DE LAS INTERACCIONES EN EL AULA: (R) GIMFEM Y LHEMI	104
7.5 FINALIDADES: (F) GIMFEM	131
7.6 FINALIDADES: (F) LHEMI	132
7.7 LIMITACIONES O VACÍOS EN EL ANÁLISIS	139
8. ANÁLISIS DE RESULTADOS	143

8.1 SECUENCIA DE ACTOS	145
8.2 ROL DOCENTE	147
8.3 FINALIDADES	151
9. CONCLUSIONES	153
10. RECOMENDACIONES	157
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	163

1. INTRODUCCIÓN

La necesidad de la memoria para contar experiencias en contextos reales...

“Los proyectos de escritura con maestros”, dice el maestro Peña Borrero(2003) en su texto *La escritura como una manera de reivindicar el saber de los maestros* “deben contribuir a encontrar formas de escribir que dejen ver el carácter problemático de las experiencias pedagógicas”, en el caso nuestro las prácticas discursivas, “entender el contexto y las circunstancias en las que surgen”; igualmente, “describir las escuelas reales en las que se desarrollan”; y no menos importante “ver y oír a los niños, niñas y a los demás actores que intervienen”; en todo caso, “capturar la dinámica del trabajo en el aula”, asevera.

Estas palabras del pedagogo universitario, quien ha acompañado a maestros(as) en el complejo y arduo camino de la escritura, sean pues las que concedan el tono, y obren de bitácora para el retorno a Ítaca,¹ en este ejercicio académico, Tarea –así, con *te mayúscula*, para darle cabida al sentido que a ésta le atribuye Carpentier -“[...] la grandeza del hombre está precisamente en querer mejorar lo que es”- que emprendemos con todas las incertidumbres que de suyo trae. Ellas nacen precisamente de la conciencia que tenemos de una escritura discreta, llena de sobresaltos, que no ha pasado por la mirada atenta de un taller de escritura; no obstante, consentimos en dejarnos seducir y contar esta experiencia. ¿De qué otra manera podríamos nombrar esta vivencia, interrogante, búsqueda, que nos pone, en primera instancia, de cara a la escritura y sus bemoles para entregar a usted,

¹ Cómo no plantear este ejercicio de escritura como el retorno a casa, nuestra casa, el aula, espacio por excelencia para traer de vuelta, nociones, voces de autores, experiencias de docentes y estudiantes que nos posibiliten otra manera de *ser* y *hacer* con las prácticas orales.

respetado lector(a), una descripción y análisis acerca del *hacer* del docente respecto de la enseñanza de la oralidad y sus dinámicas con niños y niñas de quinto grado de primaria; en segundo lugar, *traducir*(léase, interpretar), tanto la descripción como el análisis, en fuente de re-flexión de nuestro propio quehacer como educadoras en el área del lenguaje.

Una prosa sencilla, modesta, que no insulsa, acompaña, entonces, esta propuesta de investigación mediante la cual nos proponemos develar las dinámicas propias de las maestras y los maestros del Colegio Gimnasio Femenino y Liceo Hermano Miguel de La Salle de la ciudad de Bogotá, en relación, como ya lo señalamos, con la enseñanza de la oralidad y la formalización de la misma.

Pero ¿a qué obedece esta inquietud? Como con otros tantos asuntos alrededor de las prácticas pedagógicas, la enseñanza de la oralidad no es ajena a las concepciones anquilosadas de un aula que se amaña con las frases ideales, con las repeticiones hasta el cansancio de los mismos textos; es decir, las mismas maneras de *hacer*, las mismas cualidades al decir;²en consecuencia, las mismas dificultades para interlocutar con sus pares y sus docentes, en particular, y con el público, en general. De ahí nuestro interés por conocer, de un lado, el porqué los estudiantes no producen de manera adecuada textos orales; de otro, qué estrategias pedagógicas diseñan e implementan los docentes no sólo para enseñar la oralidad, sino también para hacer que [los estudiantes] la formalicen.

² Y al afirmarlo no desconocemos en ningún momento todos los esfuerzos individuales y colectivos que hacen miles de maestros y maestras en muchas regiones del país, por cambiar los viejos paradigmas y asumir con dinamismo y arrojo los nuevos retos que la aldea global trae consigo. Eso sí, esfuerzos que no pierden de vista el carácter singular que cada aula reviste.

La enseñanza de la oralidad, valga decir, junto con la escucha, ha sido asumida en la escuela como un sobreentendido; en otras palabras, si bien los mismos Lineamientos curriculares le han concedido un lugar equivalente a la lectura y la escritura, los docentes han hecho caso omiso y la han relegado, desconociendo que ella es el camino natural que conduce a la lectura y, por qué no, a la escritura.

La investigación es una descripción etnográfica, razón por la cual realizamos filmaciones de sesiones de grado Quinto; igualmente, entrevistas a docentes³ de lengua en dos instituciones, quienes colaboraron con nuestra investigación. A ellos nuestro reconocimiento por haber hecho posible una aproximación, muy sutil, a eso que tanto requerimos para los cambios que demanda la educación: comunidad académica.

Los resultados los presentamos a manera de conclusiones. Éstos, valga advertir, es una manera de contribuir con aquellos maestros y maestras, entre otros públicos, quienes movidos por un vivo interés deseen abordar este tema vasto e inacabado. Los precede, la exposición de unos antecedentes que revelan el camino hecho hasta ahora en relación con el asunto; la pregunta, espíritu que nos reunió alrededor de este proyecto; unos objetivos, componente que en adelante nos señaló el punto de llegada; un marco teórico, constituido por voces autorizadas; también las nuestras que se esforzaron por construir, afincadas en la experiencia, y a partir de esas teorías, un discurso propio; voces testimoniales de nuestros pares que hablaron, y lo seguirán haciendo, de sus propias vivencias y lecturas. A

³ Las entrevistas a docentes, se relacionan con las experiencias que como docentes han tenido en el campo de la enseñanza de la oralidad, la manera como conciben dicha enseñanza y cómo debería ser.

continuación, un diseño metodológico a partir del cual materializamos las diferentes etapas del proceso -y los distintos *actores* del mismo- para no perder la ruta trazada; en todo caso, para no perder el horizonte o, lo que es lo mismo, los objetivos.

Aquí nos tienen: empeñadas en incursionar al aula, sin haber *salido* de ella, con el único y sincero deseo de entender su cotidianidad; ¡qué decimos!, con el ánimo de acercarnos a una de sus tantas aristas: las prácticas orales y todo lo que en ellas confluye.

2. ANTECEDENTES

El camino hecho hasta ahora...

Hemos de señalar que existen pocos trabajos en relación con el asunto que nos convoca; en concreto, aquellos que nos acerquen al estudio de las prácticas orales en el aula. No obstante, son incuestionables los valiosos aportes hechos, tanto en el terreno de lo teórico como en lo didáctico. En coherencia con lo planteado, se reseñan algunas investigaciones relevantes en este campo de estudio que constituyen datos importantes para esta investigación. Empezamos por mencionar los constructos teóricos que le han dado consistencia y norte a nuestro trabajo; posteriormente, aquellas que se enfocan en lo didáctico; estas últimas, valga aclarar, corresponden a estudios que se han realizado en la Universidad Javeriana durante los últimos cinco años. Éstas posibilitan y allanan la búsqueda que nos trazamos. Veamos entonces.

Calsamiglia & Tusón (2002), en *Las cosas del decir*, reflexionan en torno del desarrollo lingüístico, de manera sistematizada, evento que reviste especial beneficio para aquellos profesionales que enseñan lengua. Con su estudio abren distintas posibilidades para que el discurso pueda ser analizado de forma adecuada, puesto que ofrece un número considerable de recursos, estrategias y herramientas que facilitan el análisis y, por supuesto, la descripción de discursos tanto orales como escritos.

Desde otro ángulo, Camps (2001), quien hace una importante compilación de algunos investigadores como Vilà y Barrio, Ballesteros y otros, en *El aula como espacio de investigación y reflexión*, centra su atención en dos asuntos puntuales: cómo enseñar

lengua, y cómo mejorarla y adecuarla al contexto de los estudiantes. Por otra parte, logra identificar aspectos importantes en las prácticas docentes.

En cuanto a las investigaciones de Vilà (1997), *La enseñanza y el aprendizaje del discurso oral formal*, éstas concluyen que la formalización de la lengua ocurre por medio de las siguientes disposiciones: a) las estrategias categorizadas que el docente utiliza en el aula; b) la forma como se organizan los diferentes actores en el aula hace que se desplieguen operaciones cognitivas que facilitan el aprendizaje de la lengua; y, c) la interacción entre ellos posibilita no sólo la regularización en el uso de la lengua oral; se trata, además, de comprender que el aprendizaje y mejoramiento de la misma se origina gracias a una construcción colectiva.

En esta misma dirección apunta el estudio de Barrio (1997). En su texto *La lengua oral en la educación infantil*, nos acerca a conclusiones muy valiosas alrededor del uso de la lengua en el aula. Indica, por ejemplo, cómo las reflexiones que se propicien deben partir del docente; en segundo término, debe generarse un clima afectivo que estimule la confianza e interés de los niños(as), además de la curiosidad por aprender y acceder a un uso más adecuado de la misma; por último, agrega Barrio, se deben aprovechar situaciones de comunicación que pueden ser planeadas o no y, en torno a ella, el docente debe realizar la intervención más pertinente.

Ahora bien, autores como Ballesteros, Llobera, Cambra, Palou, Ribera, Civera, Perera (2000), en su texto *El pensamiento del profesor. Enseñanza de la lengua y la reforma*, revelan la preocupación que los asiste al tratar de comprender cómo se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua en el aula, partiendo de las creencias de

los docentes.⁴ De allí derivan algunas preguntas y concluyen acerca de ciertos asuntos, verbigracia: la lengua es asumida en el aula como instrumento; la formación del docente influye al momento de decidir el modelo teórico a adoptar para la enseñanza de la lengua, y la percepción que tienen acerca de la gramática es decisiva en la manera como enseñan lengua. En este último aspecto, se notan marcadas diferencias entre los docentes de primaria y bachillerato; el primer grupo no tiene una formación filológica, lo cual hace que conciban la gramática como un proceso difícil y complejo; los de bachillerato, por su parte, asumen la gramática como objeto didáctico.

En cuanto a la conceptualización del enfoque comunicativo, respecto de la enseñanza de la lengua, Ballesteros *et al.* (2000) alegan que los docentes manifiestan dificultad al momento de determinar qué papel cumple lo oral dentro de la comunicación, es decir, si hace parte de lo discursivo o del acto de habla. En todo caso, para los profesores de primaria cuenta más el aspecto afectivo y social, mientras que los docentes de bachillerato privilegian el desarrollo de destrezas y el uso del lenguaje en contexto.

Otro de los hallazgos realizados versa en torno de las destrezas básicas de la lengua. En esta línea, las creencias de los docentes tienden a otorgar prioridad a la enseñanza de la lectura y la escritura sobre la enseñanza de la oralidad; tanto es así que lo escrito lo relacionan con el discurso y se quejan de la dificultad en la producción de textos. Pero interrogados acerca de la oralidad, los profesores de bachillerato la refieren como un aprendizaje que debe ser enseñado y reflexionado; no obstante, no se toman acciones al respecto. Para los docentes

⁴ Cabe anotar que esta obra es producto de una experiencia de investigación en una institución educativa en la ciudad de Barcelona.

de primaria, caso contrario, no es tan siquiera de mediana importancia la enseñanza de esta destreza.

Conclusión no menos relevante es aquella que relaciona los contenidos y los métodos en el área de lengua; no existe coherencia entre los mismos, coinciden en afirmar los investigadores. A esto se suma el hecho de que la enseñanza se focaliza más en lo que debería hacerse en el aula, como ideario, y no en las acciones emprendidas. Lo señalado acarrea dificultades en cuanto a cómo enseñar y qué enseñar, en particular, lo atinente a la oralidad.

Cabe recordar que en esta primera parte nos ocupamos de mostrar la indagación de antecedentes desde la construcción teórica. En coherencia con lo expuesto al inicio de este apartado, abordamos ahora dos de las investigaciones realizadas en la Universidad Javeriana. En ellas encontramos aproximaciones pertinentes para nuestro ejercicio.

En *La Enseñanza de la oralidad: un estado del arte*, Rojas Suárez, Lozada Cedano & Cifuentes (2006), definen cómo se enseña la oralidad en el Preescolar, destreza que está incluida en los currículos institucionales de tres países: Argentina, México y Colombia. En Argentina, por ejemplo, es una exigencia la creación de espacios escolares para la generación de eventos comunicativos en contexto; basados en el análisis de Resumen Analítico de Estudio (RAES). En lo que concierne a México, los currículos de preescolar sugieren actividades para el desarrollo de la oralidad, entre ellas, la producción de relatos, narraciones y descripciones cotidianas; según lo planteado, éstas mejoran la pronunciación y la expresión; a la par, exhortan a los docentes a registrar, socializar y debatir entre pares sus experiencias, de modo que de la discusión final puedan elaborar memoria escrita para ser multiplicada. Por su parte, en Colombia, explican Rojas Suárez *et al.*(2006), el

desarrollo de la oralidad se propone en los Lineamientos curriculares como un componente de las dimensiones, debe relacionarse con experiencias significativas más que con la enseñanza de contenidos y, por último, debe estar dirigida al proceso de desarrollo comunicativo.

Entre uno y otro asunto, los autores señalan, respecto de la enseñanza de la oralidad, como en Argentina y México es una exigencia, en contraste con Colombia en donde se menciona como un componente de las dimensiones⁵; además, es notoria la tensión existente entre la enseñanza de la escritura y la oralidad, siendo esta última supeditada a la primera.

La presente investigación nos posibilita *leer*, pese a los vacíos, el lugar que le han asignado a la enseñanza de la oralidad, los currículos institucionales de Argentina, México y Colombia, en cuanto a la educación preescolar se refiere. Con relativa certeza consideramos que pese a encontrarse inmersa en la vida escolar, su *presencia* es aún difusa. Lo anterior puede obedecer, de un lado, al direccionamiento inadecuado de dichos programas por parte de quienes están a su cargo, de modo que no logran identificar las acciones que se implementan en el aula; por otro, se asume como un tema más de estudio, a lo cual se suma el hecho de solapar la oralidad en las actividades diseñadas para la enseñanza de la escritura.

Otro de los estudios que abordamos por su estrecha relación con nuestro proyecto es el realizado por Restrepo, Mariann, Wagner Ramírez & Arias Mora (2008) intitulado *La*

⁵ Dimensión socio-afectiva, dimensión corporal, dimensión comunicativa, dimensión cognitiva, dimensión estética, dimensión espiritual, dimensión ética.

literatura como objeto de estudio riguroso: Análisis de una secuencia didáctica. El propósito de su investigación: realizar un análisis de la oralidad que partiera de lo teórico para arribar a producciones propias de las estudiantes, asumiendo que la literatura favorece la formalización de la lengua.

En un primer momento los autores elaboran un análisis de los procesos de lectura, escritura y oralidad, posterior a su aproximación teórica. En cuanto al trabajo en el aula, y en relación con la lectura, asumen como referente a Estanislao Zuleta; es a Calsamiglia a quien citan en aquello relacionado con la oralidad;⁶ para la escritura, aluden la tesis, la argumentación y el uso de algunos tipos de argumentos. Propuestos los parámetros anteriores, diseñan e implementan una secuencia didáctica. A lo anterior se agrega el hecho que llevaron registro de sus experiencias mediante un diario de campo, filmaron las distintas sesiones e implementaron un cuestionario con las estudiantes. También elaboraron una rejilla que les permitió la revisión de la producción escrita.

Grosso modo, relacionamos las categorías establecidas que tuvieron en cuenta para el análisis de la oralidad:

- Primera lista de revisión: el capital verbal, el número de turnos, el número de palabras y el tiempo empleado por cada uno de los hablantes.
- Segunda lista de revisión: la expresión verbal, la dimensión interlocutiva, el origen de la toma de la palabra, los papeles comunicativos del hablante, la dimensión enunciativa dentro de la cual se hallan los modos de organización del discurso, la argumentación

⁶ La autora habla de cuatro dimensiones de la oralidad: interlocutiva, enunciativa, elementos cinésicos y elementos paraverbales.

dividida en los tipos: (mediante ejemplos, por analogías, de autoridad, causa-efecto, deductivos) y las estrategias: (descriptivas, explicativas, analógicas).

- Tercera lista de revisión: en ésta contaron los elementos cinésicos de aprobación, de desaprobación y neutros; así mismo, la mirada, los movimientos, la postura, la expresión facial. Elementos paraverbales tales como: la voz, el volumen, el tono, la entonación, la elocución y la velocidad. Por último, vocalizaciones: onomatopeyas, ruidos de relleno, chasquidos, entre otros.
- Cuarta lista de revisión: Seguimiento del capital verbal.
- Quinta lista de revisión: Seguimiento de la expresión verbal.
- Sexta lista de revisión: Seguimiento de elementos cinésicos y paraverbales.

Estas son algunas de las conclusiones expuestas por Restrepo *et al.* (2008):

- Los análisis emprendidos fueron rigurosos tanto para los procesos de lectura y escritura, como en términos de lo oral.
- Las niñas participantes se apropiaron de herramientas didácticas que favorecieron el mejoramiento de su discurso oral. En consecuencia, enriquecieron sus procesos de lectura y escritura.
- De otro lado, los resultados positivos obedecen al trabajo colectivo; es decir, a las construcciones interactivas y de grupo.
- Consideran que la literatura como objeto de estudio puede ser un dispositivo para que la lengua sea más rigurosa.
- Si bien la secuencia didáctica es de gran ayuda, también debe ser flexible debido a que los ritmos de aprendizaje de los estudiantes son distintos.

Finalmente, esta investigación bastante nutrida, tanto en conceptos como en metodologías, nos aproxima de manera significativa a nuestro tema en cuestión, especialmente en lo que hace alusión al análisis de las diferentes categorías, particularmente aquellas que tocan con la oralidad.

3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

3.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Y... ¿cuál es la necesidad?

Problema es una oportunidad vestida con ropa de trabajo.
Henry J. Kaiser

“Después de un intenso periodo de estudio del lenguaje como construcción filosófica idealizada, los lingüistas han convenido en tomar en cuenta el hecho que las personas se hablan entre sí”, apunta Halliday (1982). Una preocupación actual en el proceso de enseñanza y aprendizaje es aquella que se origina alrededor de las prácticas orales en el aula. De vieja data que el énfasis en la enseñanza de la lengua haya estado y esté dirigido a los procesos de escritura y lectura, acontecimiento que devela, como lo nombran algunos, el *solapamiento* de la oralidad en beneficio de la escritura. “Es importante tener en cuenta, al abordar este tema, la evolución que ha existido en la manera de enfocarlo. En las primeras décadas del siglo XX, cuando la Lingüística estaba sentando sus bases como disciplina científica, se sostuvo que la escritura era la visualización o realización material de la oralidad. Esta postura no reconoce en ambos fenómenos las peculiaridades y reglas propias que actualmente les adjudicamos”, acentúa Casales (2006).

Y, aclaramos, la inquietud no obedece al mero hecho de reclamar la *formalización de la lengua oral* en el aula. No; el asunto trasciende el aula, pues [la oralidad] es una práctica escolar que le posibilita al niño(a), en primer lugar, reclamarse como ser social; en segundo lugar, lo dota de herramientas para la transformación de su entorno. Nada ajeno a los planteamientos de Estándares Nacionales (1998) que a la letra rezan:

El lenguaje se torna, a través de sus diversas manifestaciones, en eje y sustento de las relaciones sociales. Gracias a la lengua[...], por ejemplo, los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos.

A pesar de lo urgente y actual, esta inquietud no ha logrado ni la fuerza ni la reflexión requerida que la favorezca, de modo que *revolucione* las creencias y supuestos que acerca de la oralidad se tejen y la mantienen en el terreno de lo que ya dijimos: el sobreentendido, lo implícito o, en el mejor de los casos, subsumida en la escritura. Este es el panorama que ofrece nuestro país. Sin embargo, frente a la magnitud de esta problemática ha sido Lomas (1994) quien a través de su artículo *Usos orales y escuela* se ha pronunciado:

quizá el síntoma más claro de estas formas de hacer en las aulas de lengua lo constituya la ausencia en los programas de enseñanza, y casi siempre en las prácticas pedagógicas, de contenidos referidos al discurso oral y de tareas de aprendizaje orientadas al fortalecimiento de la competencia oral del alumnado, [...], pese a que el habla, tan cotidiana, tan diversa, tan espontánea o tan regulada, está como el oxígeno y el nitrógeno en el aire que respiramos y en casi todos nuestros *juegos de lenguaje* (p.5).

Tal vez como “herencia del olvido intencional por parte de estructuralismos del habla y de la actuación lingüística”, prosigue el autor, “aquellas cuestiones relativas a las modalidades orales del uso” a las que se suman los rasgos distintivos de la comunicación no verbal, a

más de “las determinaciones culturales que regulan los intercambios comunicativos” y “los procesos cognitivos implicados en la emisión y en la recepción de los mensajes orales” todo ello, sin excepción, ha sido abstraído del trabajo escolar; ha sido condenado a una suerte de *ostracismo* que lo somete a favor de una enseñanza que ha privilegiado y privilegia las categorías gramaticales, los usos escritos y las normas gráficas, el análisis sintáctico y los modelos canónicos, expresa el autor. No obstante, hace la salvedad, “tal tradición didáctica, no es fruto del azar ni de una especie de ‘perversión pedagógica’ que afecte especialmente a quienes enseñamos lengua”; subyace a estas prácticas razones de peso concernientes a: 1) “la visión que de los fenómenos lingüísticos se mantiene aún en las instituciones que tienen a su cargo la formación inicial de los enseñantes de lengua”; y, 2) “el pensamiento pedagógico del profesorado sobre el aprendizaje *natural* de los usos orales”.

Admitimos que en nuestras aulas se están repitiendo algunos de los problemas que menciona Lomas; prueba de ello, la falta de reflexión e investigación sobre este tema hace que no se hayan emprendido cambios sustanciales al respecto. Lo anterior es posible determinarlo, de algún modo, por el rastreo que se efectuó en la Pontificia Universidad Javeriana. Recuérdese que sólo dos investigaciones están relacionadas con el tema en cuestión. Cabe advertir que existen artículos de experiencias reseñadas, pero en su mayoría corresponden a países como España.

Así pues, en esta investigación nos planteamos como reto describir las prácticas orales en el aula y cómo son promovidas por los docentes de lengua castellana del grado Quinto del Colegio Gimnasio Femenino y el Liceo Hermano Miguel de La Salle, análisis que se realizó a partir de la observación de algunas clases y el correspondiente registro fílmico.

4. JUSTIFICACIÓN

O la razón de ser de esta inquietud...

Las prácticas orales se plantean como una acción basada en elementos comunicativos en las cuales tienen lugar un sinnúmero de intercambios lingüísticos entre quienes conforman un grupo específico; dicho de otra manera, se pueden definir, según Hall (1993), citado por Soledad Cecilia González (1993), como los momentos de interacción cara a cara, y marcados culturalmente, mediante los cuales un grupo de personas logra crear, recrear y mantener o modificar su historia individual o colectiva. Haciendo la analogía, lo dicho nos lleva a pensar que la lengua adquiere sentido en el aula, siempre y cuando se *realice* en diferentes actos comunicativos, que a su vez requieren de unos recursos comunicativos apropiados y, por supuesto, de un contexto comunicativo igualmente propicio. Así, por ejemplo, durante una clase el docente podrá planear diversas actividades, de modo que los estudiantes se vean motivados a intervenir trayendo para ello sus experiencias propias que pueden resultarles muy significativas. De hecho, es oportuno recordar que el niño(a) no llega a la escuela como “tabula rasa”, puesto que posee saberes previos. Así lo concibe el documento de los Estándares Nacionales (1996): “antes de ingresar a la escolaridad los niños han construido hipótesis sobre la lengua y la significación; el dibujo, por ejemplo, resulta ser una forma de simbolización bastante compleja al igual que el juego; y las formas no convencionales de escritura que usa el niño son significativas y obedecen a procesos de evolución de la lengua.”

Por ello, es insustituible que durante los primeros años de vida, tiempo en el cual se establecen las primeras bases neurológicas, que en gran medida configuran el habla, la

oralidad adquiera para el niño (a) una *presencia viva* en sus diferentes manifestaciones: conversaciones, lecturas en voz alta, cuentos orales, anécdotas, recuerdos, historias, etcétera. La oralidad es confianza, seguridad, intimidad, cordialidad; en suma, familiaridad, comunicación humana; “la suma de la vida”, concluye Garzón Céspedes.

Es claro que no es nuestro interés indagar por las prácticas orales de la familia moderna;⁷ eso sí, consideramos que el relato al ser instalado en el aula, cambia de modo radical su presentación. Es decir, de la voz, del gesto, de la expresión corporal que acompaña a la palabra, verbigracia, de la recitación del abuelo, de la conversación, de la interlocución entre los miembros de la familia, se *salta* a la escritura; a fin de cuentas, la escuela se *ha olvidado* del relato como discurso. Es a través de la oralidad como se le explica el mundo al niño(a); es también por medio de ella que se forma como interlocutor autónomo, se reconoce en su individualidad, esto es, se hace a un lugar en el mundo.

Lo expuesto, indefectiblemente, nos lleva a pensar en el papel que le corresponde al docente en el desarrollo de las destrezas con las cuales se debe proveer al estudiante para que incursione en los múltiples espacios de forma efectiva y afectiva; para el caso particular, el despliegue de las distintas prácticas orales y su formalización.

Cabe entonces preguntarse por los enfoques metodológicos y estrategias de las que se vale el docente para enseñarlas de manera adecuada. La pregunta no se hace esperar: ¿de qué manera promueven la enseñanza de la oralidad los docentes de lengua castellana del grado 5° de las instituciones Colegio Gimnasio Femenino y el Liceo Hermano Miguel de La Salle de la ciudad de Bogotá?

⁷ Ámbito de lo *privado* en donde ha incursionado con igual fuerza la tecnología: radio, televisión, computador, equipo de sonido, entre otros.

Es menester, respecto de lo planteado, aproximarnos a experiencias significativas relacionadas con las prácticas orales en el aula, preguntarnos por la coherencia entre teoría y práctica, indagar acerca de los estudios que se han emprendido y los resultados y propuestas pertinentes.

La verdad sea dicha: aspiramos a que los resultados sean el pre-texto para emprender otras investigaciones, bien sea sobre propuestas metodológicas u otros estudios que intenten profundizar en este campo *cuasi desértico* en el ámbito nacional.

5. OBJETIVOS

A dónde llegar...

5.1. OBJETIVO GENERAL

- Describir las prácticas orales que circulan en las aulas del grado Quinto del Colegio Gimnasio Femenino y el Liceo Hermano Miguel de La Salle de la ciudad de Bogotá que nos posibilite conclusiones como punto de partida para otras investigaciones alrededor del tema.

5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar la manera como los docentes de Lengua Castellana enseñan la oralidad en el aula de los colegios Gimnasio Femenino y Liceo Hermano Miguel De La Salle.
- Determinar las actividades que promueven los maestros de Lengua Castellana para el desarrollo de la oralidad.
- Analizar el rol del maestro de Lengua Castellana, en el proceso de enseñanza de la oralidad a estudiantes de Quinto grado de los colegios Gimnasio Femenino y Liceo Hermano Miguel De La Salle.
- Relacionar los resultados obtenidos acerca de las prácticas orales de enseñanza en el aula, y el desarrollo de la oralidad, tanto del colegio Gimnasio Femenino, como del Liceo Hermano Miguel De La Salle.

6. MARCO TEÓRICO

Apuntes acerca de los usos lingüísticos en la escuela

*Hablar en clase: por paradójico que parezca.
He ahí el reto innovador que nos aguarda.*

Lomas, *Usos orales y escuela* (1994).

Profesora: ¡hola niñas!

Niñas (murmullo): ¡hola Paty, qué vamos a hacer?

Rosamaría: Paty, yo quiero pasar a contar una leyenda.

Profesora: Más adelante, Rosamaría. Como ya veníamos viendo... ¡niñas, silencio por favor!

(Todas en silencio)...

Profesora: el mito y la leyenda son muy importantes para saber de nuestros antepasados.

María: Paty, yo prepararé mi leyenda, ¿puedo pasar?

Profesora: luego tendrán la oportunidad de pasar al frente... Es por esto que vamos a recordar algunas características del mito y la leyenda. ¿Quién recuerda qué es un mito y una leyenda?

Niñas (hablan al tiempo): ¡yo Paty!, ¡yo Paty!

Profesora: ¡sssssilencio, niñas!⁸

...Y el silencio se hizo.

En los últimos años la investigación en el ámbito educativo ha puesto sus ojos en el lenguaje, en razón, primero, a la diversificación de la educación en el mundo occidental y, segundo, ya que las concepciones de *aula* se han ido transformado; esto es, poco a poco ha dejado de ser concebida como un espacio físico para proponerse como un espacio de análisis y reflexión.

⁸ Fragmento de la Rejilla nº 1: secuencia del acto de oralidad: (s). Diálogo establecido entre docente y niñas en una de las sesiones grabadas en esta investigación.

Es bien sabido que en sus inicios, y durante siglos, la educación fue circunscrita exclusivamente a las clases alta y media, y los usos lingüísticos que la escuela exigía y sancionaba como “incorrectos”, coincidían con los utilizados por las familias cuyos hijos ingresaban a ella. Sin embargo, con la llegada *masiva* de los niños(as) a los ambientes escolares, se presentaron también diferentes modalidades comunicativas y con éstas otra manera de ver y entender la vida, las relaciones sociales y los eventos que las estructuran; así mismo, la utilidad de los distintos saberes y disciplinas, la gran valía que reviste el hecho que los niños y niñas del mundo vayan a la escuela, aún en medio del malestar que despierta la tendencia homogenizante de ésta (Nussbaum & Tusón, 1996).

Ahora bien, pensar un aula como espacio de reflexión e investigación es ya un logro bastante positivo. Anteriormente, la pedagogía, la psicología y las sociologías educativas no se preocupaban por escudriñar en aspectos del ámbito de la enseñanza y el aprendizaje; para ilustrar, el éxito o el fracaso escolar. De ahí, los procesos de enseñanza y aprendizaje; la importancia de puntualizar en los saberes previos de los estudiantes, la relevancia de los contextos. Valga recordar que los análisis emprendidos eran observados a través de métodos cuantitativos, mensurables, de modo que los estudios cualitativos eran mirados con sospecha; la observación y reflexión de las prácticas en el aula era un ejercicio subestimado, pues se les tachaba de ser métodos no válidos, “poco confiables”, en términos de resultados.

Pese a lo anotado acerca de la escasa investigación en términos de las prácticas orales, hoy es una realidad la reflexión efectiva de la práctica docente, es decir, el análisis de su actividad profesional en relación con las aulas de clase. Lo anterior obedece a dos

circunstancias básicas; la primera, la psicolingüística vygotskyana, la cual plantea la interacción del conocimiento; la segunda, el enfoque etnográfico que viabiliza el entendimiento de los grupos humanos a través de la observación de sus actuaciones, principalmente de la actuación comunicativa. Ahora bien, las investigaciones realizadas desde diferentes disciplinas (la pedagogía, la sociología, la psicología o las didácticas específicas) coinciden en afirmar que todo evento que sucede en el aula se produce a partir de los usos lingüísticos orales y escritos; deducción lógica: la lengua se convierte en la protagonista de los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque el espíritu de la enseñanza es aprender del habla, la escritura y la lectura, para desplegarlas en un contexto social. Permítannos esta breve digresión, a propósito de esto último:

Si miramos a nuestro alrededor, la diversidad de los varios miles de lenguas y dialectos que expresan las múltiples concepciones, literaturas y modos de vida del mundo nos infunde temor y sorpresa. Si nos volvemos hacia los pensamientos de nuestros predecesores, nos encontramos con que sólo podemos ver hasta donde el lenguaje nos lo permite. Si nos volvemos hacia el futuro, encontramos que sólo podemos hacer planes a través del lenguaje. Miramos hacia el espacio exterior y enviamos símbolos de comunicación, junto con nuestras naves espaciales, para explicar quiénes somos, por si acaso hay alguien allí que quiera saberlo (Crystal, 1994, p.1).

Esta cita se encarga de recordarnos tanto la validez de la palabra hablada como de la palabra escrita. Volvamos sobre lo que nos convoca.

Coincidimos en afirmar con Tusón (1991) que el aula se presenta como un microcosmos, y con Cazden (1988) como una cultura en miniatura, allí donde se van creando hábitos de comunicación, en general, para derivar en identidades propias de comunicación, singularidades; allí donde los *implicados* -maestros y alumnos-, protagonistas en todo caso, se apropian y ejecutan una serie de roles que ponen en escena a través del uso de la palabra. Al abordar el planteamiento del problema, dijimos, las concepciones que de las prácticas orales tiene el maestro(a), por un lado, y sus creencias, por otro, ejercen una fuerte influencia entre la enseñanza de las mismas y la forma como las llevan a cabo. A esto se agrega la ausencia de una formación didáctica para acometer dicho propósito, lo cual redundará en un bajo nivel de desempeño en el aula. Así nos lo da a conocer Camps (2001):

De hecho, las creencias del profesorado sobre un supuesto ‘crecimiento’ natural de la lengua oral se han mantenido, y se ha justificado la falta de dominio de la lengua oral por parte de los escolares a través de la pobreza lingüística de sus relaciones sociales. Así, se ha defendido y aún se defiende con fuerza que las niñas y los niños de nuestros pueblos y ciudades estén sometidos a las órdenes del adulto y a la tiranía del televisor con la consiguiente merma de auténticas situaciones comunicativas que permitan el desarrollo de capacidades relativas al uso de la lengua oral. Por eso, en muchos casos, se ha incorporado la lengua oral a las aulas para ‘compensar’ la falta de situaciones comunicativas extraescolares y se ha hecho a partir de la idea de que ‘a hablar se aprende hablando’ (p.47).

Pero el asunto se torna más complejo aún cuando a menudo la enseñanza de la lengua se convierte en un listado de temáticas y contenidos académicos que muy poco se relacionan

con los usos habituales, cotidianos; las frases ideales hacen su aparición: “la niña es bonita”, “el balón es rojo”. Disección gramatical o sintáctica vestida con ropaje de la penúltima modernidad lingüística. Lo cierto es que en las aulas casi nunca se habla; en las aulas casi nunca se enseña que los textos tienen una tesitura, una textura, un tono, una rima interior, un hálito que los anima. En las aulas casi nunca se les cuenta a los niños y niñas que es en el uso de la lengua, en su realización, donde es posible atribuir sentido a lo que decimos, cuando al *decir* hacemos cosas con las palabras (Calsamiglia & Tusón, 1999; Lomas, 1999, 13).

¿Queda algo por hacer?, nos preguntamos. Indudablemente sí. Pero no basta con asumir conciencia acerca de las bondades de la enseñanza de la oralidad, referente esencial de este ejercicio; “es necesario” como lo reclama Lomas (1994):

adecuar los contenidos escolares, las formas de la interacción en el aula, los métodos de enseñanza y las tareas de aprendizaje de forma que hagan posible que los alumnos y las alumnas puedan poner en juego los procedimientos expresivos y comprensivos que caracterizan los intercambios comunicativos entre las personas.

No cabe duda. Es una obligación perentoria la sistematización de las prácticas orales y escritas en el aula, donde el propósito básico sea planear y llevar a cabo su enseñanza y aprendizaje. Tal y como lo expresa Camps (2002) en su artículo publicado en *Aula de Innovación Educativa*:

Si se contempla el aula como un espacio donde se desarrollan actividades discursivas diversas e interrelacionadas, se constata que[...] no se producen aisladamente y su enseñanza implica la confluencia de todas ellas. La lengua oral impregna la vida

escolar. En este entorno de vida escolar, la lengua oral tiene funciones muy diversas: regular la vida social escolar, aprender a pensar, a reflexionar, a leer, a escribir;[...]. A su vez, puede y debe ser objeto de aprendizaje, especialmente de los usos más formales (p.1).

Pero volviendo un poco atrás, se puede afirmar que en las últimas décadas las concepciones por parte de los docentes se han transformado un poco; en primer lugar, señala Calsamiglia (1991), la evolución de las ciencias del lenguaje pone de relieve el auge de las disciplinas como la pragmática, la sociolingüística, la etnografía de la comunicación, el análisis del discurso y la psicología del lenguaje de orientación cognitiva. Estas teorías sobre el uso lingüístico, sabemos, se interesan por el modo en que ocurren en la vida real los intercambios comunicativos, por la forma en que se producen los fenómenos de la expresión y de la comprensión entre las personas, por el cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje y por el papel que desempeña en todos esos procesos la interacción social.

En definitiva, frente a estas tensiones, el desafío, como lo sugiere Nussbaum (1991), es “recuperar la palabra en clase”, pues si bien “somos iguales” para adquirir y aprender las reglas del lenguaje oral, no lo somos cuando lo usamos.

Es por esto que la educación debe contribuir al desarrollo de competencias comunicativas de los alumnos de forma que les sea posible, con el apoyo pedagógico de los docentes, comprender y expresar de manera adecuada los mensajes orales que tienen lugar en ese complejo y heterogéneo mercado de intercambios que es la comunicación humana (Bourdieu, 1982).

6.1. EL LENGUAJE Y SUS CONCEPCIONES

Del privilegio de la gramática a la realización de la lengua

Para el problema que nos ocupa en este ejercicio de investigación, es necesario adentrarnos en los terrenos del lenguaje; por ello, ilustramos de manera breve las diferentes concepciones⁹ que en cada época han surgido en torno de él y sus características más importantes.

La concepción Tradicional o Clásica es legado directo de la tradición greco-romana y medieval, que reconocía el estudio de la gramática como disciplina mental, normativa. Es una visión estática que desconoce el carácter dinámico y mutable de la lengua que acompaña las necesidades culturales, científicas y tecnológicas del pueblo que la habla. A pesar de haber sido muy criticada por su formalismo y abstraccionismo, esta concepción sigue vigente.

Fue de Saussure quien legitimó la concepción Estructuralista; además, le proporcionó a la Lingüística el estatus de ciencia. Este modelo, valga aclarar, recibió una fuerte influencia de la psicología conductista (“behaviorista”), cuyo principio más relevante reposa en la defensa de que la lengua se aprende por la formación de hábitos; “de fuera para adentro” del individuo. Así mismo, abrió las posibilidades al aprendizaje de lenguas extranjeras e igualmente constituye un poderoso avance para la descripción de varias lenguas vivas modernas, no sólo del llamado mundo moderno civilizado, sino también de muchas

⁹ La concepción Tradicional, concepción Estructural, concepción Innatista Cognitiva o Cognitivista, concepción Socio-interaccionista o enfoque Comunicativo. *Cfr. Las principales concepciones de lenguaje y sus postulados básicos*, traducido por María Inez Matoso Silveira (1999), *Línguas Estrangeiras. Uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*.

naciones indígenas. En años recientes, los estudios descriptivos de las lenguas se han visto enriquecidos por las contribuciones de la sociolingüística variacionista, teniendo en cuenta los aspectos socioculturales de los usos y de las variaciones lingüísticas.

La concepción Innatista Cognitiva. Su máximo representante es Noam Chomsky, quien afirma: “Todo sujeto que habla una lengua dada es en cualquier momento capaz de emitir espontáneamente o de percibir y comprender un número indefinido de frases que, en la mayor parte, nunca pronunció u oyó antes”. Asimismo considera que el ser humano no es una “tabula rasa”, puesto que el individuo sabe algo de su lengua y está preparado para aprender otra en cualquier momento, claro está, dada una motivación.

Respecto de la visión Innatista de la lengua, ésta no tuvo aplicación directa en la enseñanza de lenguas maternas y extranjeras, en oposición a la llamada “ideología del don”, según la cual no todas las personas pueden aprender idiomas extranjeros.

En cuanto al enfoque Social- interaccionista o Comunicativo, sus bases teóricas tienen lugar en los estudios que proceden del Análisis del Discurso, la Pragmática, la Lingüística Textual, la Teoría de la Enunciación, la Teoría de los Actos de Habla, el Análisis de la Conversación y otras tantas disciplinas que se ocupan de diversos aspectos de la interacción lingüística. La misma es una teoría relativamente reciente y se basa en describir a la lengua como producto de la dialogicidad; en otras palabras, el lenguaje se aprende en interacción con los otros. Por su consistencia y solidez ha hecho aportes significativos a la enseñanza de las lenguas extranjeras a través del llamado *Enfoque Comunicativo*. Estas son algunas de las razones sobre las cuales se sustenta:

- La razón de ser de la lengua es la interlocución, la dialogicidad. Es en la interacción social que el acto lingüístico se hace efectivo.
- La lengua es una actividad que permite la construcción del conocimiento y la convivencia entre los seres humanos.
- La interacción humana no es siempre armoniosa; al contrario, ella es, muchas veces, conflictiva, puesto que envuelve relaciones de poder.
- La lengua no es solo un medio de comunicación. Ella es también un medio de persuasión, de disimulación, de dominación y de liberación.
- La lengua no es uniforme ni estática, pues admite variaciones en distintos niveles.
- En la interacción lingüística realizamos actos de habla. Esos actos de habla manifiestan intenciones, y cuando hablamos estamos siempre “haciendo algo”, como por ejemplo, convenciendo, informando, agrediendo, invitando, elogiando, reclamando, etcétera.
- Saber una lengua es dominar todos sus niveles de registros y usos. Hablar correctamente es hablar de forma adecuada a las situaciones y contextos sociales. Es lo que generalmente se denomina *competencia comunicativa*.
- Admite modelos cognitivos de comprensión como componentes necesarios a la interacción social.

De otro lado, situar el estudio del discurso oral dentro de las ciencias del lenguaje, significa remitirnos históricamente a la cultura educativa occidental (antigua y medieval) donde la retórica tenía un lugar de privilegio al lado de la gramática y la lógica. Lamentablemente, hoy ha desaparecido de las aulas.

Es a partir del estructuralismo lingüístico que se aviva el interés por el carácter oral de la lengua, pese a que su mayor énfasis está dirigido al carácter inmanente, dejando para más adelante el estudio de la realización concreta; lo anterior, en vista de la concepción que sin el estudio de la estructura no era posible abordar el conocimiento del uso. Actualmente se han encaminado muchos estudios al desarrollo del uso lingüístico, entendido como la selección que hace el hablante de los elementos del sistema que tiene a su alcance, a fin de cumplir el objetivo comunicativo que se propone en una acción determinada.

Es en este contexto en donde incursionan la oralidad y la escritura, puesto que se interpretan como modos de realización posibles de un mismo sistema lingüístico y se asocian al discurso contextualizado, que a su vez es dependiente de cada entorno sociocultural. Las habilidades comunicativas, entonces, se adquieren en contacto con las formas de vida comunicativa de cada cultura.

Es W. Ong (1958), quien entra más fuerte en el terreno que nos ocupa al enfatizar el origen “abrumadoramente oral” del lenguaje. Las razones que expone no son de poca monta: a) el pensamiento se relaciona de modo articulado con el sonido; b) el lenguaje existe, tanto hablado como oído independientemente de la escritura; muchas lenguas existieron y se transformaron en otras sin haber llegado a la escritura. A propósito de esto último, argumenta que el habla es la raíz de la escritura, ya que no concibe la existencia de ésta sin su predecesora: la oralidad.¹⁰

¹⁰ Ong se refiere a dos tipos de oralidad; una primaria y otra secundaria. La primera la define como “la forma de comunicarse de las culturas ‘que no conocen la escritura ni la impresión’ con un carácter de permanencia e independencia de la escritura”. Por su parte, la oralidad secundaria consiste en la forma de comunicación de aquellos que tienen contacto con “la escritura, la impresión y otras nuevas maneras como

Por su lado, la Etnografía de la comunicación iniciada por Gumperz y Hymes en los años sesentas ha posibilitado, a partir de los conceptos del acontecimiento comunicativo y de la competencia comunicativa, el desarrollo de las ideas funcionales sobre la comunicación de Jakobson, enriqueciéndolas con aspectos culturales y cognitivos necesarios para dar cuenta de la complejidad del hecho de la comunicación (Duranti, 1985).

Posteriormente, han surgido estudios como el Análisis de la Conversación, integrado a la Sociolingüística Interaccional (Tusón, 1988; Cots & otros, 1990). Estudios sociológicos como el Interaccionismo Simbólico y la Etnometodología han proporcionado un soporte sociocultural a la explicación de los fenómenos orales. La filosofía del lenguaje, de raíz anglosajona -con Wittgenstein, Austin, Searle y Grice- ha puesto de relieve el uso del lenguaje como acción, y ha sentado las bases de la pragmática en la teoría de los actos de habla y su significación (Levinson, 1983). La Sociolingüística, por su lado, ha tenido en cuenta tanto el uso de las lenguas en comunidades pluriculturales, como la correlación que se puede establecer entre la variación en el uso de determinados rasgos de la lengua y la existencia de grupos sociales o comunidades que los mantienen como signo de su propia identidad. Por último, la teoría de la enunciación desarrollada por el filósofo ruso Mijaíl Bajtín y por Benveniste (Cervoni, 1987).

Como se puede determinar, existen suficientes estudios circunscritos alrededor de las manifestaciones orales de la lengua, las cuales han sido y están siendo analizadas por diferentes disciplinas (psicólogos cognitivos, antropólogos, dialectólogos, lingüistas,

el teléfono, la televisión, la radio o mas actualmente el hipertexto, y que dependen de la escritura para su funcionamiento y existencia.”

pedagogos). De ahí que tanto el desarrollo de las gramáticas funcionales y textuales, como los nuevos planteamientos en semántica, muestren que la lingüística ha ido avanzando en los terrenos de otras disciplinas para dar cuenta de la diversidad de aspectos que abarca el conocimiento de la actividad verbal humana.

Otras autoras que se han aplicado a los campos de la oralidad en cuanto a su función han sido Calsamiglia & Tusón (1999). Esto es lo que han dicho: “la función social básica y fundamental de la oralidad consiste en permitir las relaciones sociales, pues la mayoría de las actividades cotidianas se llevan a cabo a través de la oralidad; tanto que las relaciones se interrumpen cuando se deja de hablar a alguien.”

Desde otro ángulo, pero en el mismo horizonte, Camps (2001) expone algunas ideas importantes atinentes al desarrollo de las habilidades discursivas. La lengua oral, manifiesta, se materializa en la vida escolar de diversas maneras: regular la vida social, reflexionar, hablar para aprender, aprender a pensar, hablar para leer, aprender a escribir. Desde lo lingüístico, continúa, el desarrollo de las habilidades discursivas deben ser diversas e interrelacionadas y el aula es uno de los espacios propicios para favorecer estas capacidades orales. A la luz de lo dicho, en la regularización de la vida social escolar, por ejemplo, se debe hacer énfasis en conversaciones más formales entre el profesor y los estudiantes: debates, foros, mesas redondas, entre otros.

En cuanto al hablar para aprender y aprender a pensar, Vigotsky fundamenta la necesidad de la interacción social, el diálogo, como referencia obligada para el desarrollo conceptual. Así mismo, respecto de hablar para leer, y escribir, existen investigaciones sobre procesos de lectura y escritura que develan el hecho de que la interacción oral es un instrumento

imprescindible para que los estudiantes construyan significado por sí mismos de manera individual y colectiva. Y hablar para aprender a hablar, habilidad mediante la cual el lenguaje oral se usa para aprender a construir un discurso oral de mayor complejidad.

Llegados a este punto, concebimos la oralidad en el aula como una forma de producción del lenguaje en la cual se utilizan diferentes procesos enmarcados en las prácticas orales que allí circulan. Nos preguntamos, primero, por la enseñanza de la oralidad; en segundo lugar, por las distintas metodologías y estrategias pedagógicas que implementa el docente de lengua castellana en su enseñanza; en tercer lugar, por las actividades que promueve, situación que posibilita analizar el rol del maestro en los procesos de aprendizaje de los estudiantes; en un cuarto momento, analizar si la oralidad, como discurso, configura su carácter *formal* en el proceso de enseñanza y aprendizaje entre los participantes (docentes y alumnos), pues es irrefutable que el lenguaje oral mejora en la medida en que se plantean situaciones discursivas en el aula: se lee, se escucha al otro, se hace conciencia de su producción.

Si hablamos del aula de clase, como en este caso, es responsabilidad insoslayable del docente crear espacios en los cuales los participantes *hablen* para desarrollar la competencia, en lugar de prescribir acerca de lo que dice el estudiante y cómo lo debe decir. He ahí la razón de nuestra insistencia. A su vez, es importante aclarar que se aprende con el otro, cuando se debate, se conversa, se discute, se narra; en resumidas cuentas, cuando se *charla*, como lo expresa Alfonso Reyes (1960, citado en Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, 1998), en su ensayo *Una escuela para la formación del ciudadano*: “el saber charlar –ya que en charlas se resuelven todas las instancias del trato

humano— no es cosa de poca monta, sino un capítulo fundamental de toda educación verdadera”.

6.2. ACERCA DE LA DIDÁCTICA

... la didáctica de la lengua y sus actores

La didáctica se plantea como una disciplina que tradicionalmente se ha relacionado con la psicología y la pedagogía. El empleo de esta noción en el sentido pedagógico tuvo sus inicios con Quintiliano, Aristóteles y Comenio quienes se cuestionaron acerca del cómo se aprende el conocimiento. De aquí que este concepto se relacione con las prácticas, es decir “la forma como las culturas se apropian de los saberes, la forma como las instituciones y la forma como cada hombre accede a una conciencia colectiva”, en términos de Gaitán (2000, 29).

En la actualidad se le ha tratado como un objeto propio de conocimiento; por ejemplo, Litwin, Camilloni, Camps & Vilà (2007) se han preocupado por la investigación de las prácticas de enseñanza, y de paso han contribuido con la búsqueda de una identidad más precisa sobre la didáctica. Aducen, es una disciplina comprometida con las prácticas sociales orientadas a diseñar, implementar y evaluar programas de formación, a crear situaciones didácticas, a orientar y apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje, a identificar y a estudiar problemas relacionados con el aprendizaje con vistas a mejorar los resultados para todos los alumnos y en todos los tipos de instituciones. Su propósito es que la enseñanza debe, en palabras de Gaitán (2000): “problematizar y contestar lo educativo y lo social que le ‘dictan’ normas y leyes rígidas” (31); es decir, su función es crear

estrategias de enseñanza partiendo de experiencias que correspondan a una realidad en las aulas. Lo anterior, se garantiza de alguna manera si la institución y quienes la componen actúan de manera conjunta.

Para confirmar lo anterior, exponen que para fundamentar seriamente las decisiones y las prácticas pedagógicas, es necesario integrar los aportes de diferentes disciplinas, así como realizar investigaciones en el campo específico de la enseñanza; y porque la reflexión debe acompañar sistemáticamente todas las tareas relacionadas con la acción de enseñar, es que afirmamos que es necesario contar con una teoría didáctica madura, seria, rigurosa y dinámica. La didáctica, puntualizan, es una disciplina de intervención. Litwin (1997), en particular, se acerca a algunos elementos que configuran la nueva agenda didáctica:

A) Reflexiones en torno al conocimiento.

B) El conocimiento en el aula.

- La clase reflexiva.
- La comunicación didáctica en la clase reflexiva.
- La perspectiva moral en la comunicación didáctica de la clase reflexiva.
- Configuración didáctica.
- Sistema didáctico.
- Contrato didáctico.
- Secuencia didáctica.

Ahora, la enseñanza de la lengua oral, de acuerdo con Camps (2001),¹¹ debe conducir a “la elaboración de conocimientos teóricos que den razón y permitan comprender e interpretar

¹¹ *El aula como espacio de reflexión e investigación, Op. Cit.*

la actividad de enseñar y aprender lengua, es decir, a una teorización que permita comprender cómo un tipo de actividad, la discursiva, se interrelaciona con otro tipo de actividad, la de aprendizaje y enseñanza, que tiene como objeto las actividades discursivas y las acciones y operaciones que la conforman” (p.14). Pero, el asunto no se agota en esta instancia; la misma autora señala que en sociedades altamente escolarizadas, estas interrelaciones acaecen preferentemente en el ámbito escolar, espacio donde se *intencionan* contenidos denominados *de lengua* “término usado en su sentido más amplio para referirnos tanto a los usos verbales como a los contenidos metalingüísticos que se relacionan con ellos”, enfatiza.

De acuerdo con lo planteado, se hace necesario formalizar el acto de enseñar y de aprender lengua; de esta manera, la construcción de la oralidad, la lectura y la escritura crea en los estudiantes la necesidad de hacer intervenciones discursivas más reflexivas, encaminadas a formar un pensamiento más complejo, en respuesta a un mundo igualmente complejo.

Sin embargo, no solo se debe tener en cuenta el acto de enseñanza y aprendizaje como objeto de la didáctica de la lengua; también lo es la relación y la reflexión de los participantes en las situaciones de enseñanza y aprendizaje: maestro, alumno y la materia que se enseña y se aprende; para el caso que nos ocupa, el lenguaje. Los elementos anteriormente expuestos no se pueden separar porque al crear una efectiva interacción, se logra una didáctica más dinámica.

Otros procesos que no se pueden desconocer y que están insertos en el sistema de enseñanza son los contextos culturales y sociales, los cuales influyen tanto en el sistema didáctico como en las prácticas verbales. Igualmente, la transposición didáctica es otro

aspecto que hace parte de los procesos anteriormente mencionados, pues permite relacionar los elementos de los contenidos que enseña el profesor y los procesos de construcción que hacen los educandos con ese saber impartido; ello conduce a una interacción científica, social, al conocimiento de la lengua, a una función singular de la escuela en ese saber en contexto.

Desde otro lugar, la didáctica de la lengua se puede mirar como un proceso dinámico que desde los planteamientos de la teoría de la actividad se entiende como “la organización funcional del comportamiento, organizadora de los intercambios del sujeto y su entorno o con otros sujetos que participan en ella”, en términos de Leontiev (1978). Es por esto que en el aprendizaje de la lengua participan las actividades de tipo discursivo-comunicativo y de enseñanza y aprendizaje basados en el intercambio verbal (a diferencia de la didáctica que sólo se relaciona con el proceso de enseñar y aprender):

La especificidad del aprendizaje de la lengua es precisamente la confluencia de los diferentes tipos de actividad en una interrelación compleja de contextos dinámicos. No es una propuesta de enseñanza y aprendizaje estática o solamente técnica, porque se tienen en cuenta las intenciones de los maestros y estudiantes, desde las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales Camps, *et al.*, 2001).

En el mismo sentido apunta el planteamiento que hace Vilà (2005), en tanto la disposición para hablar y escuchar identifica a las personas y, si se quiere, se constituye en un rasgo distintivo que tiene alcances en el futuro académico, profesional y personal. La forma de expresarse aporta mucha información al interlocutor; esto es, quien habla dice de dónde viene, revela su nivel sociocultural, delata incluso su capacidad de autocontrol; “el conjunto

de habilidades sociales que domina”, asevera. En suma, quien habla se expone: “somos lo que hablamos y nos hablan y también lo que nos hablamos a nos otros mismos”, explica Reyes (1990) en su *Pragmática lingüística*.

En su reflexión, la misma Vilà (2005) plantea que los educandos adquieren usos espontáneos de la lengua, pero los actos formales son realmente bajos. En estos términos, la enseñanza de la lengua se torna más compleja, puesto que hay una necesidad sentida: se busca que los estudiantes adquieran conciencia sobre lo que dicen y cómo lo dicen, *pero*, de acuerdo con el contexto comunicativo que los acoja.

Así las cosas, el aprendizaje de la oralidad de los alumnos, tanto en la emisión como en la recepción, está estrechamente vinculado con las prácticas culturales reflexivas que contribuyan a incrementar sus capacidades cognitivas, discursivas y estratégicas para comunicarse en cualquier contexto, principalmente aquellos (as) que requieren de una oralidad más formal y especializada.

6.3. ACERCA DE LAS ETAPAS EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA

... ser social para desarrollar la lengua

Para darle coherencia a lo planteado hasta aquí, es necesario comprender cómo ocurre el aprendizaje de la lengua en niños(as) entre los 10 y 11 años de edad; por ello, fundamentalmente mostramos las ideas expuestas por algunos teóricos que marcan directrices acerca del asunto. Cabe aclarar que la intención no es describir qué ocurre entre estas dos edades o si se da la oralidad de una manera más formal en una o en otra; más bien

se trata de explicar, a la luz de lo expuesto por algunos teóricos, en qué nivel de aprendizaje de la oralidad se encuentran las niñas y niños del grado quinto de las instituciones que colaboraron con esta investigación.

En nuestro país, así como en otros, existe una línea casi invisible que marca el fin, pero también el inicio de un proceso en la escolaridad de nuestros estudiantes; ésta corresponde a la división que existe entre la primaria y el bachillerato, [división] que puede variar según los procesos de cada uno de ellos(as). La selección de este grado deviene, en gran medida, en la concepción que tienen muchos docentes de que esta edad corresponde a una etapa en la cual sus procesos, entre otros, de lectura, escritura y oralidad, está consolidada, en otros términos, con las mejores bases para iniciar su siguiente ciclo escolar: el bachillerato.

Pero, veamos. Teóricos como Erik Erikson (1902-1994) con su *Teoría Psicosocial* plantea que el niño entre los 11 y 14 años, pese a los problemas que de suyo trae, le concede importancia a todo aquello que esté relacionado con la escuela; aprende, además, a sentirse competente en algunas cosas, aunque en otras no tanto; de igual modo, advierte, es una etapa en la cual imita y aprende aspectos que llaman su atención. En este sentido, se puede conjeturar, respecto del aprendizaje de la lengua, esta etapa se constituye en un momento favorable en el cual los docentes podrían enseñar a sus estudiantes la forma de expresarse ante un público.

En cuanto a las teorías cognitivas, particularmente las de Piaget (1896-1990), [teorías] que se centran en el estudio de la estructura y desarrollo de los procesos del pensamiento, el psicólogo suizo asegura que los niños en cada edad tienen capacidad para resolver

determinadas cuestiones y problemas. Para el caso de esta investigación, ubicamos a los niños y niñas en la etapa que comprende desde los 7 hasta los 11 años de edad, denominada Etapa Operacional Concreta; en ésta el lenguaje y el pensamiento dejan de ser egocéntricos y se tornan socializados. Aquí radica la importancia del rol que desempeñan quienes rodean al niño y como éstos influyen de modo positivo o negativo en su proceso de aprendizaje de la lengua.

Por su parte, Vigotsky (1896-1934), con su teoría sociocultural, explica que los niños adquieren los conocimientos y las habilidades del medio con el cual interactúa; así mismo, aprenden de los adultos sus valores y su cultura, aspectos que ayudan a una comprensión adecuada de esta última, y en ella la lengua y su aprendizaje.

Retomando lo anterior y ubicándolo en el contexto escolar, Nisbet & Entwistle (1969) refieren la dificultad que existe para abordar currículos originados en la reflexión; como lo explican Nieda y Macedo cuando citan a Gil (1996), quienes diseñan hoy un currículo “no pueden ser víctimas de la ilusión de que es posible cubrir lo esencial de una materia”. En esta vía, es necesario saber elegir la propuesta curricular en función de los alumnos a quienes la enseñanza va dirigida, para lo cual deben analizarse los elementos que conforman la acción didáctica. Esta reflexión debe estar en íntima correspondencia con la vivencia de nuestros estudiantes, es decir, ellos y ellas empiezan a vivir una nueva experiencia; se desligan, por así decirlo, de quienes eran dependientes: familia y profesores; así, en la escuela, aprenderán con sus pares.

En este mismo horizonte, los Lineamientos curriculares en lengua castellana nos ofrece unos direccionamientos que deben tenerse presentes en la elaboración de dichos currículos:

es posible poner el énfasis en la básica primaria en los niveles de apropiación y uso de los sistemas de significación, y los niveles de explicación y control pueden trabajarse con más profundidad en la básica secundaria. Claro está que el niño no tiene por qué saber la terminología correspondiente a estos procesos; en este nivel puede no exigirse la explicación del fenómeno, sólo su producción (1998, p.35).

En cuanto a la significación y apropiación, en la primaria se evidencia cierto tipo de manejo, lo cual supone una mayor complejidad en el bachillerato, entendida ésta como los niveles de mayor profundidad con que se deben tratar algunos contenidos, eso sí, dependiendo de cada uno de los niveles. En la misma dirección apuntan los Estándares Nacionales, cuando explicitan grado a grado lo que en su nivel debe aprender; por ejemplo, respecto del texto argumentativo explica: “en quinto grado, es esperable que los estudiantes enriquezcan sus estrategias de argumentación y no se limiten solamente a dar razones”.

Así mismo, a esta edad el niño(a) debe ser competente en el uso del lenguaje verbal, esto es, en el manejo de algunas categorías gramaticales, en la producción y comprensión de textos, en el afianzamiento y utilización de vocabulario en diferentes contextos, en el análisis de los medios de comunicación y las formas de uso de la información. Se enfatiza, también, en los beneficios que reviste una aproximación a otros sistemas simbólicos (lenguaje extraverbal). De igual modo, en literatura se les familiariza con las diferentes formas de producción literaria y sus características.

Si revisamos lo dicho, nos encontramos con que lo esencial de la enseñanza de la lengua se encuentra en lo comunicativo, referido a actividades concretas que realiza el niño, en la adecuación de su discurso oral y escrito a los distintos contextos en los cuales se desempeña. Al parecer es este el “talón de Aquiles” para quienes enseñan la lengua, no porque desconozcan los conceptos, sino porque a la hora de ponerlos en práctica, las programaciones y las metodologías utilizadas en el aula son poco coherentes.

Grosso modo, las ideas expuestas nos muestran las dificultades por las cuales atraviesa el niño(a) entre los 7 y 11 años de edad, y cómo éstas intervienen en su proceso de aprendizaje, especialmente en el campo del lenguaje. De igual modo, el papel relevante de la comunicación, la familiaridad con el uso de diferentes tipos de textos, verbales y extraverbales, todo ello enmarcado en un entorno escolar; allí donde los niños y niñas de estas edades tienen la posibilidad, si se les brinda, de entrar en contacto con el otro y lo otro para afianzarse como sujetos de lenguaje.

6.4. EL USO DE LA LENGUA ORAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR

La necesidad de la conversación...

Según reflexiones de Tusón (1991) atribuidas a nuestra práctica docente, una gran parte de ella acontece a través de los intercambios verbales orales: “explicamos, organizamos actividades, preguntamos, respondemos, ponemos orden, comentamos, analizamos... Sin embargo, ¿qué sabemos sobre las características específicas de su uso?”, nos pregunta la profesora.

Digámoslo abiertamente: la formación académica no ofrece muchos recursos en este campo, con un agravante: las teorías gramaticales abandonan el estudio lingüístico oral o escrito para dedicarse al estudio del sistema, o al estudio de la competencia lingüística.¹² En la misma dirección, la gramática tradicional, de un lado, pone el acento en la corrección -la “aceptabilidad social”- de acuerdo con las normas prescritas por la academia; de otro, se ocupa más de la lengua escrita. En síntesis, centra su esfuerzo en señalar las desviaciones que los hablantes realizamos y a buscar los correctivos necesarios para proponer modelos del buen decir.

De manera que en el aula encontramos todas las tensiones del manejo lingüístico. La sociedad encarga a la institución escolar, la formación de individuos socialmente competentes que se distribuirán posteriormente en los diferentes escalones de la estructura social; los agentes que llevan a cargo esa tarea son los profesores del proceso de enseñanza y aprendizaje, por medio de la constante evaluación que realizan, tanto de la actividad académica, propiamente dicha, como de los comportamientos y actitudes de los estudiantes.

Es conveniente afirmar que las evaluaciones se basan en producciones orales o escritas y muy frecuentemente no se puede separar el qué se ha dicho del cómo se ha dicho.¹³ Y una de las expresiones habituales de los maestros es que “los alumnos no saben hablar”; pero, traduzcamos el enunciado: “los alumnos no saben hablar de determinada manera”; es decir,

¹² El primero “considera que el uso es algo individual, mientras el generativismo centra su interés en un modelo que dé cuenta de la competencia lingüística del hablante, de su capacidad innata para adquirir una lengua, capacidad que es universal, homogénea, independiente, por lo tanto de una actuación concreta”, declara la misma Tusón.

¹³ Y en la misma dirección todas aquellas evaluaciones a nivel nacional: pruebas Saber, Icfes y Ecaes.

que no lo hacen como en la escuela se espera que lo hagan para conseguir una evaluación positiva que los considere “competentes” para la sociedad, con posibilidades de abrirse al mundo de los adultos.

Nos arrogamos el derecho a un breve paréntesis para anotar lo siguiente: pareciera que se nos ha olvidado algo tan ineludible como son los *actos de habla*; éstos forman parte de la conducta comunicativa más habitual entre las personas. Al hablar, ya lo dijimos, intentamos hacer algo; es más, *estamos haciendo algo*: “lo juro”... El destinatario, entonces, interpreta esa intención y acerca de ella interviene con una respuesta ya sea verbal o extraverbal.

Volvamos sobre la marcha. Los alumnos llegan a la escuela con un potencial lingüístico determinado y la escuela contribuye, o mejor, *debería* contribuir, a aumentar ese caudal de modo significativo. Estamos convencidas de que la escuela puede favorecer la reducción de ciertas desigualdades sociales, siendo más atenta con una formación basada en la reflexión y el pensamiento crítico, ya lo decíamos. Y en esta tarea bien podría pensarse en los aportes de otros campos del saber; la Sociolingüística, por ejemplo, ofrece un marco dónde situar los diferentes elementos que intervienen en el proceso de uso lingüístico. Desde el punto de vista macro, consiente el análisis y la comprensión de las relaciones que existen entre la lengua, la cultura y la sociedad; relaciones complejas y dinámicas que poseen un reflejo directo de la institución escolar; desde el punto de vista micro, proporciona instrumentos de análisis de intervención verbal cotidiana, dentro y fuera del aula, integrando elementos socioculturales, lingüísticos y cognitivos. Este análisis es requisito para cualquier intervención didáctica que se trace como objetivo el desarrollo de las capacidades discursivas del estudiante.

Situémonos ahora en la institución educativa. Existen diversas razones por las cuales éstas aún no han abordado el estudio sistemático de la lengua oral. En primer lugar, el uso oral ha sido relegado como contenido de aprendizaje escolar, a causa del prestigio del cual goza la lengua escrita, evento que permite entender el porqué en los programas se centra el trabajo en normas escritas y este aspecto ha influido en las concepciones educativas.

La segunda razón radica en el presupuesto de que el niño o adolescente posee una competencia oral suficiente para desenvolverse en su vida cotidiana, tanto en la escuela como en su entorno familiar y social. Los estudios sobre el desarrollo del lenguaje en el individuo revelan que no solo aspectos del uso lingüístico, sino también aspectos pragmáticos, socioculturales y discursivos del uso de la lengua, cuya adquisición es posible gracias al entorno y al uso cotidiano de la lengua, merecería la atención de la escuela.

No obstante lo declarado, la razón mayor tiene sus orígenes en las relaciones que se establecen entre la lingüística y la didáctica de la lengua. La enseñanza de la lengua ha tomado de las disciplinas de base modelos compactos que a menudo han pasado a ser parte de los contenidos de programas oficiales o manuales de lengua. Estos modelos compactos, estructuralistas o generativistas, por ejemplo, constituyen descripciones de un sistema de lengua ideal, no descripciones de uso en situaciones concretas. A propósito, hagamos el ejercicio de ojear y hojear en los textos que habitualmente utilizan los docentes de primaria o secundaria. Con una “devoción” increíble la clase de lengua se convierte en un campo de disección de la misma.¹⁴ Advierte Lomas (1994):

¹⁴ Advertimos que es lo propio de quienes se están formando para ser maestros y maestras de lengua castellana, o, en su defecto, aquellos que están en el ejercicio. También es campo de lingüistas y saberes afines.

la clase de lengua se dedica un tiempo casi absoluto al conocimiento del sistema fonológico [...], al estudio de la morfología de las palabras, al análisis sintáctico de las oraciones, a la corrección ortográfica [...] en detrimento de las actividades de uso expresivo y comprensivo. Estos contenidos pertenecen, claro está, al conocimiento lingüístico[...] pero por sí solos en escasa medida contribuyen al logro de unas intenciones educativas orientadas al desarrollo de las capacidades comunicativas de las personas. Y la lengua en la escuela se convierte entonces en una retahíla de contenidos formales que casi nada tiene que ver con el uso que de esa herramienta de comunicación que es el lenguaje hacen fuera de los muros escolares quienes habitan de lunes a viernes en las aulas.

Con base en lo anterior, afirmamos de modo categórico que todo aprendizaje de la lengua debe fundamentarse en el repertorio verbal del aprendiz, cuyo rigor y eficacia la escuela debe encargarse de ampliar. Así mismo, el tratamiento de la lengua oral debe ser ampliado en los estudiantes para que pueda usarlo como instrumento de comunicación en situaciones variadas. Es deseable, además, que la escuela -léase, el docente- debe ayudar a los estudiantes a descubrir las formas de la comunicación oral y a comprender un aspecto del ser humano: la actividad lingüística. Esta finalidad de observación y reflexión tiene un valor instrumental, puesto que ayuda a desarrollar la competencia comunicativa, pero también posee un valor propedéutico, ya que contribuye al aprendizaje de otras lenguas, según lo propone Roulet (1980).¹⁵

¹⁵ Una de las quejas recurrentes de los docentes respecto del estudio de la lengua oral en el aula es la carencia de descripciones generales aplicadas a la enseñanza, pero, lo concreto es que no se cuenta con disposiciones didácticas acabadas.

Por lo que se refiere a la primera lengua, la falta de una reflexión más profunda por parte de los docentes, sobre unos referentes didácticos adecuados, conlleva a menudo a un planteamiento intuitivo que conduce a exigir la producción de cualquier práctica oral, sin precisar objetivos, contenidos ni pautas que permitan al alumno manejar de una manera más ajustada su proceso de comunicación.

Pese al panorama aparentemente desolador, delibera Nussbaum (1994), es viable avistar un tratamiento riguroso de la lengua oral en la escuela y, sirviéndose, eso sí, de los instrumentos a disposición; ello puede contribuir al desarrollo de una teoría sobre la interlocución. “No se trata de elaborar una nueva taxonomía que venga a sustituir la tradicional”, apunta la docente española; se trata más bien de “ofrecer elementos de reflexión, ejes de análisis heurísticos”.

6.5. VER, OÍR Y HABLAR O LA NOCIÓN DE NEGOCIACIÓN

Contextos escolares: (inter)acciones verbales

Respecto de la adquisición y el aprendizaje, algunos psicolingüistas, entre ellos Krashen *et al.* (1981),¹⁶ hablan de dos procesos diferenciados, pero, ambos apuntan a explicar la manera como los individuos se apropian de las lenguas. No obstante, explica Nussbaum (1994), poseen características que las hacen singulares: la adquisición, de suyo, es un

¹⁶ Las hipótesis que postula Krashen se pueden sintetizar así: “En el aprendizaje de una segunda lengua, los adultos pueden desarrollar su competencia lingüística a través de la “adquisición” y del “aprendizaje”; las estructuras gramaticales se “adquieren” en un orden predeterminado; el “aprendizaje” consciente tiene un papel secundario en la producción lingüística. *Cfr.* Krashen, S. D. & Terrell, T. D. (1983) *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*, Pergamon, Oxford.

proceso inconsciente, puesto que la interiorización de las reglas y normas de uso de la lengua suceden de modo inconsciente. Es, asimismo un proceso implícito, en virtud a que no se adquiere un saber sobre la lengua, sino un *saber hacer* con la lengua, y se desarrolla tanto en contextos naturales como en contextos escolares, a partir de las interacciones verbales. Todos los individuos están dotados de esta capacidad, según lo propuso Chomsky.¹⁷

El aprendizaje, por su parte, instaura un proceso consciente que implica en el aprendiz un conocimiento reflexivo, puesto que registra saberes sobre la lengua y su uso explícitamente establecidos; en consecuencia, se inclina más hacia las formas que hacia la significación. Genera, de igual modo, una capacidad de juicio lingüístico en relación con las reglas y normas de uso, lo cual admite que el aprendiz autorregule sus propias producciones verbales. Se trata en todo momento de una actividad metalingüística y metacognitiva privativa del individuo de cualquier edad.

Ahora, detengámonos en los dos procedimientos que se pueden utilizar para analizar el uso oral; el primero consiste en estudiar los elementos contextuales que dan significado al producto lingüístico; en esto consiste la propuesta general de sociolingüística y, en particular de la etnografía de la comunicación. El segundo procedimiento radica en el análisis interno del producto lingüístico para tratar de descubrir en él los indicios contextuales; ejemplo de ello el procedimiento de la etnometodología y de algunas tendencias del análisis de la conversación. Una aproximación didáctica al uso de la lengua,

¹⁷ Todos los individuos están dotados de esta capacidad, según lo propuso Chomsky al referirse a la adquisición de la lengua.

por su lado, debe tratar de aproximar ambas orientaciones para mostrar precisamente la interdependencia de lo situacional y lo lingüístico, manifiesta Nussbaum (1994). Esta misma autora propone tres niveles de análisis que a nuestro criterio permiten abarcar la complejidad de los hechos del habla:

1. Aproximación al contexto discursivo: debe permitir observar y describir, a modo de marco preliminar, los intercambios verbales o los intercambios sociales que comparte el uso de las lenguas.
2. Aproximación a la estructura de los intercambios verbales. Analizar la estructura o la distribución y el sentido de la información en la comunicación cara a cara, constituye uno de los retos del análisis del discurso. Existe un concepto fundamental que es preciso abordar en la escuela y es el principio de negociación que rige las actividades verbales entre los individuos. Los intercambios orales, cualesquiera sean, están orientados hacia la consecución de un acuerdo. Entre el éxito y el fracaso de tales propósitos existen un sinnúmero de posibilidades presididas por la negociación y matizadas por los rituales de la interacción o por la necesidad de no perder la propia imagen ni agredir la de los interlocutores (Goffman, 1981; Roulet, 1985). Analizar la apertura y el final de los intercambios, los enunciados preliminares de un acto de habla principal puede ilustrar los elementos pragmáticos del uso de la lengua, mostrar las estrategias de las que se sirven los hablantes para conseguir sus objetivos, y ayudar a precisar el concepto de competencia comunicativa.

3. Aproximación a la organización de los intercambios verbales: los turnos del habla constituyen las unidades de organización propias de los intercambios cara a cara. El análisis de su forma, contenido y distribución es también uno de los ejes de mayor interés para la escuela.

Recogiendo todo lo dicho hasta aquí, ahora nos preguntamos: ¿cómo ingresar al aula? La respuesta la podemos encontrar en la Etnografía de la Comunicación...

Una de las propuestas que consideramos importante para el análisis y la producción del discurso oral es la presentada por Hymes (1962), y Gumperz & Hymes (1964) que discurre sobre la Etnografía de la Comunicación, resaltando que la reflexión debe comenzar por analizar lo que ocurre en el aula. Para ello debemos tener en cuenta que éste es un espacio por excelencia para la conversación, para charlar, para *hablar*, ya que un proceso efectivo de enseñanza y aprendizaje se origina a través de los intercambios verbales entre el profesor y los estudiantes. Los presupuestos básicos de esta orientación, son los siguientes (Tusón, 1991):

1. La lengua se considera como una parte integrante de la realidad social y cultural y, a la vez, como un síntoma de esa realidad. Eso quiere decir que, observando cómo las personas se comunican, podemos entender una parte importante de sus normas de comportamiento, de sus valores.
2. Las manifestaciones de la lengua son variadas, el uso demuestra que la lengua es heterogénea y el uso oral está regulado por normas socioculturalmente condicionadas. Como dice Wittgenstein, “el lenguaje ordinario está totalmente en orden”, es decir, todo aquello que constituya la competencia comunicativa: lo

que un hablante tiene que saber para comportarse de forma adecuada y eficaz en las diferentes situaciones comunicativas propias de una determinada comunidad de habla (Gumperz, 1972, citado por Tusón, 1991).

3. Cuando se habla del uso oral de la lengua, es pertinente decir: sus usos adecuados o no adecuados a la situación concreta en la que se produce el habla.
4. El proceso comunicativo es un proceso que se desarrolla a través de la interrelación de los participantes actores, es una construcción conjunta, en un proceso de interpretación de intenciones.
5. El uso oral en general y el dialogal, en particular, es multidimensional, multicanal. Intervienen elementos lingüísticos, paralingüísticos (prosodia, calidad de la voz, ruidos de rechazo o de asentimiento, etc.) y no lingüísticos (cinesia y proxemia).¹⁸
6. El sentimiento se construye localmente, a través de la interacción y de la creación de un contexto, entendido como una noción social activa que se refiere a los procesos cognitivos a través de los cuales el bagaje de conocimientos culturales y otro tipo se pone en funcionamiento en los procesos de interpretación (Gumperz, 1989, citado por Tusón, 1991).

¹⁸ En la conversación siempre será de especial valía la contingencia de los cuerpos; también su *presencia viva*: el gesto, la postura, la mirada. Además, la disposición de los cuerpos en el espacio, respecto de los objetos. Infortunadamente, los maestros(as) no hemos aprendido mínimamente de la ecología humana, la proximidad o lejanía de los cuerpos y lo que ellos nos *dicen* del dolor, la alegría, la incertidumbre, la indiferencia...

7. El aula se considera un microcosmos en el que se crea y se recrea, se mantiene o se cambia la realidad sociocultural, a través, fundamentalmente, de interacciones comunicativas. El aula es un escenario en donde los actores (profesor y estudiantes) van desempeñando diferentes papeles a lo largo de la actividad docente.

Y el aula se configura en un escenario comunicativo siempre y cuando admitamos que la exposición, el debate, las preguntas sobre un tema son hechos comunicativos o hechos de habla. Así sea.

6.6. PROCESO DEL ACTO COMUNICATIVO

¿Qué?, ¿dónde?, ¿con quién(es)?, ¿para qué?, ¿cómo?...

Por ejemplo Hymes, citado por Tusón Valls (1991), plantea que todo hecho comunicativo se estructura a partir de ocho componentes: situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, clave o tono, instrumentos, normas y géneros.

- Situación: se refiere al espacio y tiempo en donde se produce el acto comunicativo el cual se relaciona con el espacio psicosocial, generando un ambiente especial para el acto comunicativo. En él intervienen las fronteras externas e internas; por ejemplo, la estructura del salón es externa, y la relación de cercanía o lejanía del profesor respecto de sus estudiantes es interna. En el mismo sentido, las piezas lingüísticas que son utilizadas en el encuentro.

- Participantes: son los protagonistas del acto comunicativo. El acto comunicativo, valga la reiteración, determina en gran medida su condición (estatus, nivel de conocimientos, perfiles) y su relación (jerarquías, relación entre pares). En el aula de clase los participantes establecen diferentes relaciones: profesor-grupo, profesor-estudiante, estudiante-estudiante. Cabe anotar que los roles que cada uno de ellos asume genera un variopinto repertorio.
- Finalidades: son los propósitos que tienen los participantes respecto de los actos comunicativos. En algunas oportunidades los objetivos no coinciden con los productos que se esperan, en otros casos las metas son distintas en cada uno de los participantes y finalmente pueden corresponder.
- Secuencia de actos: se trata de la organización y estructura de los contenidos y de la forma en relación con un tema en particular; en otros términos, se trata de organizar la secuencia didáctica que se requiere para cada una de las actividades que comprometen un acto comunicativo, las cuales se desarrollan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es importante que la secuencia coincida con las finalidades propuestas.
- Clave: es el tono del acto comunicativo; esto es, la informalidad o formalidad con que se asumen los actos de habla. A propósito, el tono depende del tipo de relación y los grados de confianza o no que se hallen instaurados en el aula. El tono determina la contextualización comunicativa.
- Instrumentos: se traduce como el canal; para el caso del discurso oral, es audiovisual; implica el repertorio verbal de quienes en él intervienen, así como todo

aquello que rodea la situación comunicativa: la proxemia, la cinesis, entre otros, elementos que intervienen en estrecha conexión con la producción oral. Llamamos la atención sobre este aspecto en particular, puesto que la selección de recursos expresivos para un acto comunicativo reviste gran importancia. En todo caso, nos referimos a los diferentes registros discursivos que se deben utilizar dependiendo del tipo de comunicación que se desea construir: estándar, sociolectal, dialectal, tecnolectal. Es innegable, pues, que la escuela forme niños y niñas competentes para que adecuen sus discursos a diferentes situaciones comunicativas. Cabe señalar que la alternancia de un registro a otro se torna en un recurso estilístico muy necesario para hacer de una situación comunicativa un acto creativo.

- Normas: en breves palabras se constituye en la ética de la comunicación tanto de interacción (normas) como de interpretación (de lo que se dice y lo que no) en todo acto comunicativo.
- Género: se refiere al tipo de interacción ya sea conversación espontánea, clase magistral, trabajo en grupos, entrevista, para citar algunos. Es, en otras palabras, el tipo de interacción en el acto comunicativo, ya sea en secuencias narrativas, discursivas, argumentativas.

Estos componentes planteados por Hymes, aparecen en todos los actos comunicativos, pero algunos tienen mayor relevancia que otros dependiendo de la situación e intención con que se desarrollen.

A lo largo de este apartado se han tratado aspectos que apoyan nuestro tema de investigación; es decir, las diferentes concepciones de lenguaje, la didáctica de la lengua y sus aportes al tema en cuestión, y los actos comunicativos. Consideramos que estos constructos teóricos encaminan las observaciones que parten de las experiencias reales de clase: qué y cómo las llevan a cabo los docentes. Lo anterior posibilita el hallazgo de categorías que dan solidez a esta investigación.

6.7. LA EVALUACIÓN

Para cuantificar o cualificar y aprender...

La enseñanza de la lengua[...]deberá orientarse a la adquisición de estrategias discursivas que nos permitan saber qué decir y a quién, qué callar, cómo decirlo, cómo otorgar coherencia a los textos que construimos. En el campo pedagógico el habla de las personas debe entrar en la clase para que la palabra entre en la clase de lengua.

Carlos Lomas (1996)

Lo mismo que la enseñanza de la oralidad, la evaluación de las prácticas orales se convierte en un desafío, en virtud a que ella está atravesada esencialmente por las concepciones y creencias de muchos docentes; ellos opinan que la evaluación es el punto de llegada. Lejos están quienes así la conciben, puesto que ella debe ser reflexionada a partir de los procesos de enseñanza y aprendizaje articulados a la vida escolar en su totalidad; por eso se habla de proceso. Como lo expone Camilloni (1998):

No es posible hablar de la evaluación al margen de los procesos de enseñanza y aprendizaje que los han generado. Una condición fundamental para el diseño de programas de evaluación, en cualquiera de los niveles que se deseen o se deban

evaluar en la institución escolar, es que tienen que ser consistentes con los proyectos de enseñanza y aprendizaje de la institución ya que solo alcanzan su propósito de servir como dispositivos para el perfeccionamiento de los resultados de la educación cuando se convierten en juicios de autoevaluación, tanto para los alumnos como para los docentes y las autoridades de la escuela y del sistema.

Sin lugar a dudas las indicaciones de Camilloni hacen justicia a la afirmación inicial. Por ello la evaluación de la clase de lengua necesariamente entraña la participación de los sujetos implicados en ella. Carl Rogers (1969) & Curran (1976) coinciden en afirmar que los alumnos “no son meros procesadores de la información”; llevan consigo una historia personal abigarrada de atributos, en todo caso, de significados; en otros términos, llegan al aula con una identidad que los hace singulares. Concederle un sitio al alumno en el aula de clases se convierte entonces en una tarea indelegable del docente que se precie de ser un facilitador en el proceso de aprendizaje. Indefectiblemente esto motiva al estudiante a hacerse cargo del rol que le corresponde.

Puestos los “puntos sobre las íes”, docente y estudiantes convienen en unos objetivos claros que marquen una ruta segura al momento de planificar, de orientar el aprendizaje y de evaluar; en otras palabras, criterios e indicadores concretos que ayuden en la valoración de los progresos; a la par, en la detección de los obstáculos y los caminos para reorientarlos. En suma, una evaluación reguladora que precise de la cooperación y el intercambio; [una evaluación] que conduzca a la transferencia de los contenidos aprendidos de una manera significativa. Concebida así, es probable la identificación de

indicadores respecto de los diferentes contenidos contemplados; verbigracia, la producción de textos orales. Así, de las orientaciones suministradas por el docente y los requisitos que demanda la creación y producción de un texto, se enriquecen los criterios e instrumentos que se van construyendo para la valoración del proceso del estudiante.

Con este panorama, es usual que un proceso de evaluación que atiende otros aspectos, a más de lo cognitivo, conceda importancia a la manera como se procede a la hora de corregir. Por ejemplo, la sutileza debe primar a la hora de intervenir ciertas expresiones inadecuadas o acepciones mal pronunciadas. De igual modo, no se debe descalificar el habla y las expresiones propias de cada región; hacerlo solo contribuye a que en futuras oportunidades los estudiantes se inhiban para intervenir públicamente. Otro aspecto a tener en cuenta, en esta misma dirección, es lo inconveniente que resulta interrumpir al estudiante cuando está exponiendo o cuando está leyendo en voz alta. Lo más procedente es tomar nota y al finalizar realizar una socialización de los comentarios pertinentes, tanto del docente como de los pares; eso sí, con juicios críticos que ayuden a enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo expuesto es posible si se dan instrucciones precisas antes de iniciar las actividades; caso contrario, se corre el riesgo de entrar en contradicciones o herir susceptibilidades que retrasan el proceso, por tanto, la transferencia de contenidos y todo lo que sucede a su alrededor.

A lo manifestado se suman los instrumentos que el docente de lengua castellana debe manejar para la evaluación de las prácticas orales, [instrumentos] con los cuales valorar, para el caso de esta investigación, diferentes tipos de discurso. Sea, por ejemplo, la

lectura en voz alta; un instrumento bien elaborado podrá dar cuenta de la entonación, la fluidez, el ritmo de quien lee; esto dirá del repertorio lexical que posee, del conocimiento que tiene acerca de los signos de puntuación y la importancia que les concede en la construcción del sentido del texto, entre otros criterios. Ilustremos con otro ejemplo. Al evaluar una argumentación, un instrumento adecuado debe contener criterios acerca de la coherencia en la exposición de los casos, la manera como el estudiante encadena las ideas, esto es, conectores y marcadores textuales; de igual modo, la manera como se apropia de su manifestación discursiva (el tono, la rima, la tesitura de su texto).

Se hacen innumerables las maneras de diseñar y ejecutar una evaluación que rompa con los viejos paradigmas y entienda el aula como un espacio de reflexión y autorreflexión. En el evento de textos orales en donde intervengan dos o más estudiantes, es relevante que el docente se apoye de un instrumento que le permita observar el modo como cada uno interviene: el registro discursivo que utiliza, la gestualidad, la manera como sostiene, o no, el hilo conductor de la conversación; la manera como *endereza* los malentendidos. Asimismo, no perder de vista los mecanismos de los cuales se vale para interactuar de manera adecuada, es decir, los rituales que utiliza para darse a entender y viceversa, de suerte que no vulnere su imagen ni agreda la de sus interlocutores. En esta vía, es necesario recordar que la didáctica de la lengua oral es complementaria a la de la lengua escrita, de modo que los estudiantes necesitan claridad en torno de la función social del discurso oral y del escrito, al igual que de los roles que ellos cumplen como interlocutores.

A todo lo expuesto hasta aquí se agrega el hecho de contemplar espacios para la coevaluación de las prácticas orales. Es viable pensar, entonces, en informes elaborados por cada uno de los estudiantes en donde se elabore memoria del proceso y una síntesis final. Al igual que el instrumento utilizado por la docente, el informe debe contener unos criterios elaborados colectivamente.

Lo dicho asegura la puesta en marcha de procesos de reflexión crítica, la posibilidad de un escenario en donde la autonomía de los estudiantes haga presencia; en donde se favorezca la autoevaluación y la coevaluación, lo que significa una resignificación de la evaluación que apunte a procesos de formación personal; en todo caso, seres que construyan sentido por medio del lenguaje.

7. RUTA METODOLÓGICA

La investigación etnográfica: posibilidad de reflexión pedagógica

Manifiesta Salcedo¹⁹ que la investigación educativa “como posibilitadora de construcción de conocimiento se convierte en instrumento para develar el mundo complejo de la escuela”. La investigación, dice, “como base de la enseñanza y de formación” provee de herramientas al docente para que abandone de una vez por todas su rol de mediador pasivo entre teoría y práctica y, dotado de una reflexión crítica cumpla el encargo que le ha sido encomendado: la construcción del saber:

Sin embargo, como bien lo ha señalado el profesor Porlán (1995), solo una reflexión que incorpore la crítica ideológica (citando a Carr y Kemmis: 1986) puede revelar a los profesores ‘cómo sus creencias y actitudes quizá sean ilusiones ideológicas que ayudan a preservar un orden social ajeno a sus experiencias y necesidades colectivas’. El ejercicio investigativo[...] puede dirigir procesos reales de transformación no solo de las prácticas pedagógicas, sino de las prácticas sociales inmersas en la Escuela, favoreciendo la democratización del conocimiento y paliando los efectos de la desigualdad social (Salcedo, 2005).

Ya lo anunciamos: esta investigación es de tipo cualitativo. Asume, en términos generales, la exploración que produce y analiza los datos descriptivos tales como las palabras escritas

¹⁹ Lo anterior, nos congracia con la investigación que debemos emprender los docentes desde un escenario singular, lugar deseable como lo denomina, enmarcado en otros escenarios orgánicos de la vida escolar: el aula. Cfr. Ruth Amanda Salcedo, (2003), *Experiencias docentes, calidad y cambio escolar*, edición en la biblioteca virtual Luis Ángel Arango, 2005.

o dichas; así mismo, el comportamiento observable de las personas. Esta ilustración refleja en gran medida un método de investigación que se pregunta por el sentido de un fenómeno social posible de observar en un medio natural. Para el caso nuestro, significa una detallada y bien delimitada investigación cualitativa con las categorías elegidas para lo cual asumimos como referente teórico a Vasilachis (2006), quien nos enuncia tres aspectos a tener en cuenta en este tipo de investigaciones: quién y qué se estudia, las particularidades del método, y la meta de la investigación. De este modo, logramos aproximarnos un poco más a nuestro objeto de estudio, por medio de las distintas filmaciones y el análisis de las entrevistas realizadas.

Es importante recordar que este tipo de investigación reviste marcada complejidad; la razón obedece a que en algunas oportunidades las interpretaciones hechas oscilan en unos márgenes muy finos entre lo objetivo y lo subjetivo. Lo anterior, como lo enuncia Vasilachis (2006), se debe a que el centro de este tipo de investigación es la persona dentro de un contexto. Así, la complejidad aparece cuando, dependiendo de su intención o de los ámbitos que regularmente habita, puede *mimetizarse* y mostrar varias facetas que podrían alterar los análisis que de ella se haga.

En todo caso, aquello que da sustento y rigurosidad a este estudio, son justamente los instrumentos utilizados para dicha investigación: las filmaciones de clase y las entrevistas a los docentes. Lo anterior nos permitió realizar, de un lado, observaciones más objetivas respecto de los protagonistas, sujetos de estudio; de otro, intentar comprender de qué manera, en este caso los docentes, llevaron a cabo las prácticas en el aula para la promoción de la oralidad.

Este esfuerzo investigativo entraña una aproximación a la transición que experimentan niños de los grados 5° de primaria y 6° de bachillerato, en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje de la oralidad. Vale traer a la memoria el hecho que la pregunta de investigación surgió de la inquietud por las prácticas orales que tienen su *permanencia* durante el proceso escolar, tanto en primaria, como en bachillerato, siendo notorio, y preocupante, el bajo nivel de desempeño que presentan los estudiantes en la producción oral.

En coherencia con lo planteado, en este apartado mostramos, en primera instancia, la oralidad en el aula, pues es una práctica que actualmente acapara la atención de un número representativo de docentes de Lengua Castellana, pues se aprecian dificultades significativas, por una parte, de cara a las concepciones y creencias que los maestros tienen en lo atinente a la enseñanza de la lengua oral; por otra, las exiguas herramientas teóricas con las que cuentan para la enseñanza de la misma; y, en tercer lugar, la poca tradición respecto de la concepción del aula como un espacio de investigación y reflexión, lo que trae consigo la carencia de métodos e instrumentos que posibiliten un horizonte en la actuación comunicativa con los estudiantes.

Partimos de la observación de ocho filmaciones correspondientes a clases de Español y Literatura de grado 5°. Posteriormente, agrupamos un número significativo de categorías relacionadas con el tema de estudio, las cuales fueron revisadas; de allí seleccionamos aquellas que más se acercaban al proyecto de investigación. En ese *volver a mirar*, hallamos categorías emergentes; otras tantas que no fueron utilizadas, y algunas que reservamos para ser consultadas más adelante; lo anterior, nos permitió pautas para las posibles formas de realizar el análisis. A partir de las acciones descritas, elaboramos un

nuevo barrido e identificamos aquellas categorías necesarias con las cuales se lograron elaborar nuevas agrupaciones, al ser comparadas y analizadas. Estas categorías, al estar reducidas, *prepararon* el análisis, es decir, la manera como se organizaron los datos, los cuales se codificaron en la observación de las clases para facilitar su manejo; para ello utilizamos el programa de *Office Word*.

Aquí cobran vigor las palabras de Van der Maren (1987^a): “en otras palabras, una primera interpretación tiene lugar desde la codificación de los datos, antes del tratamiento, cuando se trata de formalizar las respuestas particulares, individuales en un mismo sistema en un alfabeto único” (p.47). Se puede decir que en este momento la interpretación consiste en una reducción de las particularidades en un marco general y manipulable. En este proceso se seleccionó una muestra representativa de la población y de las filmaciones. Anotamos, igualmente, que algunas de las clases fueron más relevantes que otras, en virtud a que en algunas de ellas el docente tenía la palabra; en otras, la interacción se dio entre todos los participantes de la clase.

El segundo instrumento a utilizar fue la entrevista individual a profundidad con las docentes de lengua castellana, dos en total, que participaron en la investigación. En la misma se tuvieron en cuenta aspectos tales como los niveles de competencia de los niños en el desarrollo de la oralidad, partiendo de criterios como la concepción de oralidad que presenta cada docente, si atiende a una secuencia didáctica para la enseñanza de la oralidad, y las posibles estrategias que aplica en las actividades del aula.

A partir de la observación y de los resultados obtenidos a través de los instrumentos mencionados, nos fijamos como meta no solo indagar en las prácticas orales en el aula; también cómo éstas se ven afectadas, en razón al establecimiento del currículo institucional,

sus diferencias o semejanzas, teniendo incluso presente que se trata de dos instituciones; una de ellas atiende personal femenino, exclusivamente; el otro, personal masculino. Otra inquietud que surgió fue la influencia del número de estudiantes por curso y el tipo de jornada que cada una de éstas tiene.

7.1. POBLACIÓN

¿Quiénes somos?

El universo de población estudiantil que participó en esta investigación: cuatro cursos de quinto de primaria, distribuidos así: dos cursos del Colegio Gimnasio Femenino y dos del Liceo Hermano Miguel de La Salle, en clases de lengua castellana; el primero tiene Calendario B, población femenina, jornada única de clases, entre las 7:00 a.m. y las 3:20 p.m.; el segundo, calendario A, población masculina cuya jornada se extiende entre las 12:45 p.m. y las 18:00. A raíz del tipo de calendario y jornada de las instituciones, las clases se filmaron en diferentes momentos del año académico, con el propósito de que los alumnos llevaran un proceso escolar un poco más avanzado según el trabajo planteado por los docentes; así mismo, para observar las dinámicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje reconocida entre los estudiantes y los profesores. En relación con la estratificación, la población del Colegio Gimnasio Femenino se encuentra ubicada en los estratos cinco y seis; las estudiantes del Liceo Hermano Miguel de La Salle en los estratos tres y cuatro.

Los cursos se encuentran distribuidos de la siguiente manera: Colegio Gimnasio Femenino: el curso 501, conformado por 23 niñas; el 502, por 24 niñas, ambos entre los 11 y 13 años

de edad. Colegio Hermano Miguel de La Salle, el curso 503, conformado por 35 niños; el 504, por 34 niños, ambos entre los 10 y 11 años de edad.

7.2. INSTRUMENTOS UTILIZADOS

¡Tres, dos, uno...! ¡Acción!

Para la investigación en general se obtuvo registro de las clases de lengua castellana por medio de ocho videos, grado 5º, de los Colegios Gimnasio Femenino y Liceo Hermano Miguel de La Salle. Igualmente, se diseñó, aplicó y grabó una entrevista con los dos profesores que participaron de cada institución educativa. Los datos fueron recogidos por las investigadoras mediante una grabación de treinta minutos pactada con antelación entre las responsables del proyecto y los respectivos docentes. Los sistemas utilizados fueron: sistemas manuales de procesamiento (sistema Word Office para la triangulación de la información de las transcripciones, no totales sino específicas, de la información que solo se necesitaba); descripciones y posteriores interpretaciones a partir de notas de registro y descripciones que permitieron observar, interpretar y realizar un seguimiento al proceso de análisis en el proyecto de investigación.

7.3. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS POR CATEGORÍAS

7.3.1. ¿CÓMO SE CONSTRUYERON LAS REJILLAS?

A partir de las observaciones realizadas de las clases filmadas, tanto en el GIMFEM como en el LHEMI, se fueron eligiendo las categorías que respondían a nuestra pregunta de

investigación: ¿de qué manera promueven la enseñanza de la oralidad los docentes de lengua castellana del grado quinto de las instituciones Colegio Gimnasio Femenino y el Liceo Hermano Miguel de La Salle de la ciudad de Bogotá? Desde el inicio, la categoría ‘rol docente’ fue primordial en esta investigación, pues el profesor es gestor de las prácticas orales en el aula, donde sucede la interacción entre los participantes. El maestro es el regulador de actividades, motivador de la palabra y es quien procura las distintas formas de relacionarse entre los actores. Anotamos que fue a partir de ésta como fueron surgiendo otras categorías, algunas de ellas desde algunos aspectos expuestos en el marco teórico como: la preparación académica de los maestros en las prácticas orales, sus concepciones frente a la enseñanza de la oralidad, los recursos metodológicos aplicados, los programas planteados en cada una de las instituciones observadas y analizadas y la subordinación de la oralidad en contraste con la lectura y la escritura.

No obstante habremos de anunciar que inicialmente se eligieron varias categorías, por no decir muchas, pero el primer paso para la clasificación fue dado a partir de los constructos teóricos expuestos; seguidamente, por la necesidad presentada, es decir, el problema traducido en la pregunta de investigación. Otro aspecto que contribuyó a depurar las categorías, puesto que al abordarlas partimos de la hipótesis de que todas tenían el mismo nivel de importancia, fue la clasificación por grupos, en primer lugar, las que estaban directamente relacionadas con el problema y los objetivos del proyecto; en segundo lugar, aquellas medianamente relacionadas y, en tercer lugar, las que no guardaban ninguna relación con los propósitos ya fijados.

Ahora, elegimos la secuencia ‘El acto en la oralidad’ porque guarda una relación estrecha con la categoría ‘rol docente’; igualmente, presenta una organización (inicio, desarrollo y

cierre) y estructura en los contenidos (preliminares, motivación, enunciación, modelación, ejercitación y demostración). Dicha categoría permite organizar cada uno de los eventos y dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en clase. De igual modo, las finalidades, porque todo proceso de enseñanza conlleva unas intenciones (con unos propósitos y productos esperados por parte de los docentes y estudiantes), desde dos frentes: los propósitos de enseñanza en las prácticas orales (intenciones de los maestros), y los propósitos de aprendizaje en cuanto a la oralidad (intenciones de los alumnos).

Mostramos, pues, de manera breve, cómo fue asumida la observación, el análisis y los resultados del proyecto. Es incuestionable que el uso de las rejillas posibilitó la concreción de la información obtenida, la definición de puntos de análisis y el logro de una mayor objetividad, buscando con ello respuestas más cercanas a la investigación.

7.4. EL ROL DEL DOCENTE

¿Una quimera las prácticas orales en el aula?

Como le ocurre a todo escritor, los maestros tienen que encontrarle a la escritura una relación con su propia vida. La escritura debe ser una invitación a expresar aquello que les resulta más significativo, porque lo tienen muy cerca del corazón o de la piel, o porque ha representado una conquista, un fracaso, una búsqueda, una pregunta sin resolver todavía. Es muy difícil motivar a alguien a escribir si no se le permite que su escritura aflore de esta veta profunda donde reside el sentido. La escritura que no sale de allí es una escritura hueca, un engaño que los lectores no tardarán mucho tiempo en descubrir.

Peña Borrero.

Estamos aquí ejerciendo nuestro derecho a interpretar la experiencia de nuestros pares que, a fin de cuentas, es la nuestra; o lo que es lo mismo, interpretamos para *nos-otros*...

Desde el inicio de este proyecto de investigación, la categoría 'rol docente' fue primordial, tanto en el marco teórico como en el análisis, pues es el profesor el gestor de las prácticas

orales en el aula. Es pertinente recordar, que es a partir de ésta como fueron surgiendo otras categorías emergentes vinculadas a las concepciones de los maestros, su preparación académica, sus recursos teóricos y didácticos, la preparación de los programas y la organización de los contenidos en los currículos; la subordinación, que por tradición ha existido de la oralidad ante la enseñanza de la escritura, entre otras.

Fueron, a fin de cuentas, un pre-texto para identificar esta categoría y profundizar en ella las observaciones directas de las clases; posteriormente, el análisis de los videos y entrevistas que realizamos en cada uno de los colegios. Anotamos que las primeras impresiones recogidas fueron generales; más adelante entramos a detallarlas y clasificarlas desde las categorías propuestas, ejercicio que resultó de gran utilidad para describir con mayor exactitud la categoría aludida, en las prácticas de enseñanza de la oralidad en grado 5º, en el Liceo Hermano Miguel de La Salle y en el Gimnasio Femenino, ambas instituciones en la ciudad de Bogotá.

Ahora bien, consideramos de gran valía contar las primeras impresiones que tuvimos, a nivel actitudinal, de los grupos de estudiantes del Gimnasio Femenino, el cual denominamos en este trabajo GIMFEM, y del Liceo Hermano Miguel de La Salle, denominado LHEMI. En el primero, las niñas, en términos generales, atienden asuntos que les llama la atención, son seguras frente a sus compañeras, poseen fluidez verbal, son emotivas, integradas, participativas, extrovertidas, expresan buenas relaciones interpersonales con sus pares y, en algunos casos, con su profesora de Español. Por otra parte, se les dificulta pedir la palabra, no se escuchan entre ellas, se distraen con facilidad, hablan permanentemente.

En el segundo, el LHEMI, cabe aclarar, se realizaron filmaciones y entrevistas a dos docentes, ya que comparten el mismo grado; son profesor y profesora. Los niños del Liceo participan en la medida en que se les inquiriere directamente; la relación estudiante – docente es cordial, de respeto, aunque en algunos momentos a los niños se les dificulta respetar los turnos conversacionales, puesto que hablan constantemente y hacen perder en algunas ocasiones el hilo conductor de la discusión que desea conservar el docente o la docente.

Entrando en materia, la primera categoría que tuvimos en cuenta fue la ‘Secuencia del acto en la oralidad’, puesto que guarda relación directa con nuestra categoría principal, rol docente, a la cual hace alusión Tusón (1991). Es a través de ella como se organiza y estructura la interacción, en lo pertinente a los contenidos y los eventos. Así mismo, preserva el orden establecido que propone el profesor frente a las prácticas orales y la dinámica de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en clase (relación profesor-estudiantes).

En lo tocante a los contenidos, la situación didáctica en ambas instituciones siempre giró en torno a la narrativa, a través de los “Los mitos y leyendas”; así, las prácticas orales se desarrollaron en un marco general definido mediante la presentación de unas fases que se fueron materializando en el transcurso de las sesiones.

Nota al margen: a lo dicho se suman los comentarios de los docentes quienes consideran que la buena utilización de los enfoques comunicativos a través de la literatura y la idea de un idioma bien hablado, parte del conocimiento de normas y reglas gramaticales y ortográficas. Aseguran que no existe un enfoque de enseñanza claro en las instituciones, es decir, consta en los documentos de cada colegio, pero en la práctica esto se diluye, se

confunde y se llevan procesos distintos; en otras palabras, el criterio de cada docente es decisivo en la asunción de un enfoque u otro.

Esta identificación nos dio como resultado una categorización incluida en la siguiente rejilla que permite realizar una descripción más adecuada a partir de la información obtenida de las clases y de los docentes de cada uno de los colegios.

FASES DE LAS CLASES	
INICIO (I)	Preliminares (Pre.) Motivación (Mot.)
DESARROLLO (D)	Enunciación (Enu.) Modelación (Mod.) Ejercitación (Eje.)
CIERRE (C)	Demostración (Dem.)

Rejilla N° 1: secuencia del acto de oralidad: (s)

1. Secuencia del acto de oralidad:(s)

Camps (2002) ilustra de forma acertada esta rejilla en su texto *Hablar en clase, aprender lengua*: “el aula de clase es el espacio donde se desarrollan diferentes actividades discursivas e interrelacionadas”. Siguiendo con el curso de la observación, pudimos evidenciar que en la fase de inicio, por ejemplo en el GIMFEM, la profesora enfoca sus clases con los preliminares y la motivación; entiende la primera como el propósito de la clase, preguntas generadoras, y una situación de oralidad; la segunda, es el reto que la maestra le pone a sus alumnas para despertar la motivación alrededor del tema propuesto.

Así, en este primer momento trata de plantear tanto las actividades discursivas que le corresponden como las de sus estudiantes, pero no las interrelaciona; es evidente: su objetivo es desarrollar su clase poniendo en relación teoría y práctica, pero a esta intención no la soporta un planteamiento claro acerca de la enseñanza de la oralidad.

Haciendo la lectura correspondiente del evento, continúa: “la lengua oral impregna la vida escolar y cumple diversas funciones entre las cuales está la de regular la vida social de la escuela, aprender a pensar, a reflexionar, a leer y escribir y a relacionarse con la literatura. También es objeto de aprendizaje, especialmente de los usos Formales”. Hasta este momento la profesora mantiene un diálogo permanente con las estudiantes, acude a los mitos y a las leyendas para plantear sus propósitos generales y así dar a conocer el tema desde la historia y el origen de la literatura; las estudiantes van compartiendo con sus compañeras y profesora, deseos, preguntas, comentarios y opiniones, como en este fragmento:

Profesora: ¡hola niñas!

Niñas (murmullo): ¡hola Paty!, ¿qué vamos hacer?

Rosamaría: Paty, yo quiero pasar a contar una leyenda.

Profesora: Más adelante Rosamaría.

Profesora: como ya veníamos viendo, niñas... ¡silencio, por favor! El mito y la leyenda son muy importantes para saber de nuestros antepasados.

María: Paty yo preparé mi leyenda, ¿puedo pasar?

Profesora: luego tendrán la oportunidad de pasar al frente. Es por esto que vamos a recordar algunas características del mito y la leyenda. ¿Quién recuerda qué es un mito y una leyenda?

Niñas (hablan al tiempo): ¡yo, Paty!, ¡yo, Paty!

En esta fase, la docente es la protagonista del acto de enseñanza y aprendizaje. Valga indicar que en la mayoría de las clases escribe el propósito en el tablero e inicia con una serie de preguntas para indagar por las experiencias previas de las niñas acerca del tema ‘mitos y leyendas’. Para ello les sugiere recordar una historia que hayan leído o que haya sido contada por sus familiares. Es muy importante lo que ha hecho la profesora, aún sin tener claro los parámetros de las prácticas orales que va a enseñar. Nuevamente Camps (2002) nos concede su voz: “el lenguaje que se usa para la comunicación y para las diversas actividades es también en esta situación un objeto de aprendizaje aunque sea inconsciente”.

Desde otro ángulo, lograr el control del grupo no es tarea fácil; las niñas se distraen con facilidad, se demoran en entrar al salón, en organizar sus útiles; asimismo, hablan del tema o de aspectos diferentes a él, se levantan con frecuencia y varias de ellas preguntan al unísono, sin pedir la palabra. Es evidente que las estudiantes no interiorizan el propósito; ello se debe a la falta de claridad en “las reglas de juego” como solemos llamar a los pactos pedagógicos. Es importante tener en cuenta que el primer momento de la clase es muy valioso; es necesario que el alumno(a) tenga claridad del recorrido a realizar para aprender e interiorizar las prácticas orales de una manera consciente.

A la luz de lo expuesto, existe una opinión generalizada de los maestros(as) respecto de los aspectos tratados anteriormente; identifican en los estudiantes dificultades para escuchar,

pues prestan poca atención, no les interesa escuchar al profesor cuando éste les habla y no se escuchan entre ellos mismos. Las causas de esto, afirman, se debe a que su lenguaje depende de lo que les venden los medios de comunicación, poco les interesan los temas tratados porque no es atractivo para ellos, la imagen prima en el lenguaje y no están acostumbrados a escuchar. Otra causa se relaciona con la timidez para hablar en público, puesto que no se sienten preparados. A lo dicho se suma el hecho que su repertorio lexical está fuertemente influenciado por extranjerismos; además, presentan desorden en sus ideas y falta de fluidez verbal. “¡No les gusta leer!”, aseguran preocupados los docentes, factor que limita en grado sumo el uso adecuado del lenguaje.

Todo lo expuesto indica que los educadores identifican las carencias de los educandos respecto de los usos orales, principalmente al saber escuchar y saber hablar; en contraprestación, no se evidencian estrategias que posibiliten de manera práctica la superación de dichas dificultades. “Los usos orales, sin embargo, pueden también ser objeto de enseñanza, y los contenidos, ser explícitos para los aprendices, de modo que estos sean conscientes de lo que aprenden” (Camps, 2002); y continúa: “conviene insistir en que el uso del lenguaje oral tiene dos facetas: hablar y escuchar”; en este caso, las estudiantes lo hacen de forma desordenada, sin pedir la palabra y hablando al tiempo. Cuando la docente les *lanza* el reto de presentar su relato frente al curso, inmediatamente se motivan, tanto que la mayoría quiere pasar al frente, sin ningún temor y con la naturalidad que les caracteriza. Es obvio: se interesan cuando ellas pasan a ser las protagonistas de las actividades. La maestra, entonces, expone los criterios del ejercicio a medida que las niñas van pasando y, lógicamente, se van presentando aciertos e inconvenientes en el mismo.

En el desarrollo de algunas de sus clases utiliza la enunciación, entendida como el plan y el orden de los procesos que se propone; es evidente que en la mayoría de los casos no lo alcanza a cumplir a cabalidad:

Profesora: luego de la explicación, van a pasar al frente y contarán su historia.

Niñas (hablan al tiempo): Paty, yo preparé *La Patasola*, es de miedo, ¡qué susto!, pero el *Sombrerón* es peor... y *El jinete sin cabeza*...¿jjjmmm?..

Profesora: ¡un momento, niñas!, ¡escúchenme!; van a pasar por turnos... ¡silencio!, ¡escuchen! Es importante que se organicen, que no hablen al tiempo y se escuchen cuando sus compañeras estén al frente.

Isabella: Paty, mi mito no decía de dónde es.

Profesora: Isabella, ahora buscamos de dónde es.

Profesora: niñas, no se les olvide decir de qué lugares son los mitos, de qué tratan, sus personajes y cómo se llaman.

Es posible observar que en la enunciación no hay un orden claro de las actividades de la clase, sólo se menciona la explicación. La profesora y las estudiantes se enfocan en el ejercicio del relato del mito o la leyenda, pero no hay criterios claros frente a esta práctica oral ni las posteriores secuencias de la clase. Bien lo define Camps (2002): “los géneros orales entran de lleno en la programación a través de secuencias de enseñanza y aprendizaje que hay que planificar”.

Cuando la docente inicia su modelación, explicación del tema, en este caso, el mito y la leyenda, queda claro que los profesores se responsabilizan -desde una creencia tradicional-

de unos contenidos que les son necesarios a los estudiantes para obrar como *detonantes* positivos en torno a las discusiones y conversaciones que se generan alrededor de los mismos. El docente procura, además, convencerlos de que esos aprendizajes son o les serán útiles en un contexto real. Fortalecer la autoestima de los jóvenes para que tengan un mejor desempeño oral, tener claros los propósitos de enseñanza, al igual que facilitar el proceso de aprendizaje del alumnado, aclarar las dudas que se presenten y enseñar la autonomía, son elementos que el docente no puede perder de vista en un escenario: el aula.

Y las frustraciones no se hacen esperar. De acuerdo con lo anterior, la docente siente descontento, en primer lugar, porque se ha esforzado en despertar la curiosidad del estudiante hacia el conocimiento con actividades que, según ella [sus convicciones y gustos] son del interés de las alumnas; en segundo lugar, “no tienen la metodología” para lograrlo.

(La profesora inicia la explicación de las definiciones y características del mito y leyenda, pero las niñas se encuentran distraídas)

Profesora: ¡niñas, silencio!, por favor atiendan.

Luisa: Paty, ¿copiamos?

Profesora: Luisa, al final de la explicación, yo les dicto, por ahora “coloquen” mucha atención a la explicación. Los mitos y las leyendas son relatos que vienen del género narrativo, ¡escuchen, por favor! ¡María, coloca atención que esto es muy importante! El mito es un relato desde nuestros antepasados, porque ellos se preguntaban por el origen y creación de ellos mismos, de la

naturaleza, de los animales y para responder estas preguntas crearon los mitos, con un carácter sagrado...

Daniela: ¿cómo así, sagrado?

Profesora: sagrado, Daniela, corresponde a que los dioses en lo que ellos creían hacían todo lo que veían a su alrededor. Estos dioses se convirtieron en los personajes más importantes de estas historias. En estas comunidades siempre había seres supremos como los sacerdotes que se encargaban de transmitir estas historias de generación en generación y es por eso que aún en nuestros tiempos se sabe de los mitos y las leyendas, porque se las han contado de tatarabuelos a abuelos, de abuelos a padres, de padres a hijos.

Niñas (murmullo): sí, mi abuelito se sabe bastantes historias y me las ha contado a mi hermano y a mí... ¡Mi papá también!, si el otro día fuimos a la finca...

Profesora: ¡silencio!, luego nos cuentas, Camila.

Profesora (dirigiéndose a todas): las leyendas son más de los hombres, donde siempre existe un héroe, dan explicaciones a los fenómenos naturales, hablan sobre las formas de vida, su organización social...

María: ¿cómo así organización social?, no entiendo, Paty.

Profesora: María, hace referencia al orden de personas que tenían en sus comunidades y sus funciones, ejemplo: los caciques, sacerdotes, guerreros...

María: ok, ¡Paty, gracias! (*se levanta a botar un pape!*)

La profesora debe interrumpir con frecuencia sus clases; las niñas se distraen de manera permanente; se le suman risas, murmullos, preguntas por algo que no entienden o ya se

explicó y se adelantan a los hechos. Aquí, tercia nuevamente Camps (2002) con voz sabia: “el conocimiento escolar los (*sic*) transmite a través de la palabra del profesor. Comprender lo que se transmite a través del monólogo oral es imprescindible para el éxito escolar”. Cuando la profesora dicta, en ese momento se apaciguan los ánimos, todo es “tranquilidad”; las estudiantes se concentran para no atrasarse; eso les preocupa bastante.

En la ejercitación, actividad guiada por la maestra, vuelve el desorden, la profesora les llama la atención, les pide silencio para iniciar con el trabajo; unas atienden al llamado, otras no; sin embargo lo explica, no determina el tiempo de realización, las niñas lo solicitan y la mayoría pide exponerlo al frente. La profesora da por hecho que las estudiantes saben lo que tienen que hacer. Resulta pertinente traer el apartado de Larreula (2002):

[...] o mejor dicho, dado por sentado que cuando los niños y niñas llegan a las escuelas ya saben hablar, se les tendría que enseñar a mejorar su capacidad expresiva. Porque para los seres sociales como somos los humanos la expresión oral, aunque se manifieste espontánea, hay que educarla pulirla, adaptarla y, si conviene, potenciarla.

Se comprueba que existen carencias metodológicas por parte de los maestros en la enseñanza de la oralidad, pues ellos *sienten* que tienen la capacidad de enseñar la oralidad, es decir, que poseen el suficiente bagaje teórico y la experiencia para potenciar en los alumnos este tipo de prácticas, pero carecen de una metodología clara para llevar a cabo este propósito.

(La profesora inicia con la actividad, pero se escucha murmullo, risas y gritos en el salón)

Profesora: bueno, niñas, iniciemos con el relato de los mitos y las leyendas. ¿Quién quiere pasar al frente a decir su mito o leyenda?

Niñas (hablan al tiempo): ¡yo, Paty!, ¡yo quiero!, ¡yo quiero pasar!

Profesora (murmullo): bueno, niñas, en ese desorden no podemos seguir.

Niñas (continúan hablando al tiempo): ¡Paty, yo primera!, ¡por orden de lista!, ¡a mí me toca hoy!

Profesora: ¡silencio, nos vamos a escuchar! Sarita, pasa.

Niñas: ¡luego yo! ¡Paty!, ¡Paty!, ¡yo quiero!, ¡pásame a mí!

Profesora: Daniel, luego tú, Laura... Tatiana y María José. Silencio para escuchar a Sarita. *(Ella responde a una pregunta que le hace una estudiante)*

(Siguen distraídas, hablando al tiempo)

(Sarita se acomoda las medias y se toma la falda de los lados)

Profesora: Sarita, empieza ya.

Sarita (se toma las dos manos): bueno, mi historia más o menos me la aprendí, es alguien que la vio; ¿es en tercera persona? o ¿segunda persona?

(Con las niñas hablando y ellas tratando de dar respuesta a las preguntas de Sarita)

Profesora: ¿es primera? o ¿segunda persona?, es segunda persona.

Profesora: ¡María, escucha a Sarita!

Sarita (se toma la falda con sus manos): se trata de una señora que llevó al esposo a un centro, un hospital psiquiátrico porque lo veía muy mal...ehhh... a cada rato le daba como miedo, porque sentía que le tocaban la nuca, sentía como pasos; entonces en el hospital se preguntaron: "pero

¿qué le pasa, que está un poco mal de la cabeza?... ¿qué?... Entonces un día fue como a un bar, de noche; él salió a las once de la noche... cuando salió, empezó a sentir pasos; entonces él corrió a la iglesia, sentía que algo le respiraba en la nuca... cuando él se voltió, vio algo como a un hombre como con algo negro que no tenía cabeza (*las niñas hacen voces de asombro*) y de repente salió de su manga una mano huesuda que le decía: "¡ven!, ¡ven!" (*Sarita se empieza a reír*) jijii, jajajajajaaja...

Profesora: sube el tono de la voz para que se te escuche atrás.

Niñas (se distraen y comentan al respecto): ¡se ríe Sarita!, ¡que miedo!, ¿así se reía el fantasma?

Profesora: sigue, Sarita.

Sarita: luego, en el hospital, había silencio, como silencio... no me acuerdo bien, pero, no me acuerdo bien, pero la esposa nuevamente lo llevó al hospital y lo metieron a un cuarto oscuro donde le salía el fantasma y hacía jujujujujuuju.

(*Las niñas le aplauden y se desordenan nuevamente*)

Niñas: ¡yo, Paty!, ¡me toca! (*murmullo*)

Profesora: bien Sarita; debes aprenderte mejor la historia porque faltaron partes.

No hay duda de que la profesora las motiva bastante, pero al inicio no indica con claridad los criterios para el ejercicio; por eso, las alumnas asumen que son autónomas en hacer lo que ellas "creen que está bien"; tampoco se manejan tiempos y en varios momentos hay reconocimientos y correcciones en el trabajo, pero de una manera informal. Las niñas, de igual forma, se motivan entre ellas mismas con aplausos, palabras de reconocimiento, risas, gritos.

Vilà (2005) habla en la línea de lo expuesto:

Dedicar en clase un espacio regular a verbalizar las reflexiones metadiscursivas, gracias a la dimensión social que adquiere la oralidad, favorece la transformación de las formas lingüísticas que a menudo aparecen por mera casualidad en estrategias comunicativas; este proceso les permite ejercer mayor control sobre el uso de la lengua. Y por otro lado especificar las dificultades y las habilidades de cada alumno en el uso oral de la lengua constituye la forma de tomar conciencia de ella.

Para los docentes, el estudiante “ideal” en lengua es aquel que sabe escuchar y hablar, es participativo, atento, lleva a cabo los aspectos que se indican, es efectivo en la comunicación, posee buena fluidez verbal, tiene dominio del público y se hace entender. Este aspecto se cumple en muy pocos alumnos de las instituciones en cuestión; por esta razón no se debe idealizar a los estudiantes; al contrario, hay que mirarlos desde su realidad social.

Atendiendo al análisis realizado para el GIMFEM, de igual manera hacemos las lecturas correspondientes:

En el primer momento de la secuencia didáctica, al inicio de la clase, la profesora toma como referente la clase anterior, para poder avanzar en las temáticas acerca del mito y la leyenda. Utiliza preguntas como provocación para que los niños intenten recordar los conceptos de la clase anterior, y así poder avanzar en el tema. Vilà & otros (2004) atribuyen a este proceso didáctico, la competencia cultural, entendida como el “conocimiento sobre

los temas de los que se habla, es decir, el bagaje cultural del hablante, lo cual sin duda, permite escoger la información más pertinente”.

Profesora: buenas tardes niños...

Estudiantes: ¡buenas tardes, profe! *(Algunos)* ¿hoy qué vamos a hacer?, ¡síííí!, ¿qué nos toca hacer hoy?

Profesora: por favor se sientan y se organizan *(niños hablando, mientras se organizan)* ¡Hacen silencio!... a ver, papito *(señala con la mano a un niño para que se siente)* Vamos a atender, ¡silencio!... *(Se van callando hasta lograr el silencio total)*. El día de ayer... entonces vamos a tomar o a retomar los conceptos que ustedes tienen acerca de mitos. Vamos a recordar según las exposiciones que hicieron tiempos atrás. Los niños que expusieron, a ver, ¿si recuerdan qué es un mito?, ¿qué función desempeñan o qué papel desempeñan sus personajes?, ¿cuáles son los personajes importantes de los mitos? Las clases de mitos, aquí también las describimos. A ver... a ver John Sebastián... *(Quien levanta la mano para participar; sin embargo hay otras manos levantadas. Se escucha murmullo)*

John Sebastián: mitos es relato de acontecimientos imaginarios o maravillosos que son protagonizados por dioses semidioses y monstruos y se dividen en siete clases; esas son...

Profesora (lo interrumpe): a ver, las más importantes, por favor, o las que recuerde. ¡Silencio los que están hablando!...

John Sebastián: cosmogónica, etiológicas, antropológicas, fundacionales, morales, arqueológicas...

Profesora: esta clase, o según eso que nos habló John Sebastián, pero nosotros dividimos en dos clases prácticamente los mitos: los unos que se refieren a la creación de los... del universo y los fenómenos naturales. Todo lo que es relacionado con la creación prácticamente del mundo, y el segundo que corresponde a la creación del hombre. Bien puede sentarse Sebastián. Quién recuerda otra clasificación u otra parte acerca de mitos.

Estudiante: le faltaron que también...

Profesora: A ver, papito, tome... (*Levanta la mano se le da la palabra*). Qué otro niño... a ver Simón... (*Mientras otros levantan la mano*).

Simón: También hay mitos de fundación.

Profesora: coja bien su cuadernito (*mientras el niño intenta iniciar la lectura de su cuaderno*).

Simón: hay mitos de fundación, héroes culturales y de nacimiento y renacimiento. Un mito es...

Profesora: a ver, ¿qué es un mito? (*interrumpe la participación de Simón*)

Simón: es un relato de acontecimientos imaginarios o maravillosos interpretados habitualmente por seres sobrenaturales o extraordinarios como dioses semidioses y monstruos o héroes.

En esta fase de inicio, la docente organiza el aula para dar comienzo a su clase; luego, dirige al grupo utilizando preguntas que le permitan determinar, de alguna manera, si los niños recuerdan los conceptos vistos sobre mito y leyenda; además de lograr centrar la atención de sus estudiantes. Pese a lo anterior, los niños se dispersan un poco; ellos siguen las indicaciones de la profesora, respetando los turnos que va asignando en un primer momento, pero luego lo olvidan y continúan levantando la mano con intención de

participar. Por esta misma razón, en algunos momentos pueden perder la atención y no captar la importancia de lo que se está haciendo. En este aspecto es importante resaltar la apreciación que tiene Vilà (2004): “en la práctica social, escuchar y hablar están intrínsecamente unidas: no existe la una sin la otra. Esta observación tan obvia no siempre se traduce en los alumnos en una actitud de escucha activa y en una forma de hablar atenta a la sensibilidad del receptor” (p.31).

Para los maestros, la enseñanza de la lengua, a través del tiempo, se ha tornado un poco difícil desde la escucha y el habla. Con los pequeños, niveles preescolares y primarios, es posible lograr avances significativos; no así con los mayores, niveles de básica y media. Y el problema se agudiza si tenemos en cuenta la influencia de los medios de comunicación y los horarios que dedican al chat, factores que sin lugar a dudas han limitado un proceso adecuado con la lectura y la escritura. Por otra parte, la misma sociedad les ha impuesto y les impone ciertos modelos que los ha llevado a ser indiferentes con las expresiones artísticas y académicas, especialmente lo que toca con la literatura.

Volvamos, entonces, a la clase. La profesora no escribe en el tablero, sino que comenta los contenidos del “día”, de manera oral, e inicia inmediatamente con su clase:

Profesora: buenas tardes niños... siéntense. Siéntense (*indicándoles con la mano que se vayan sentando*).

Estudiantes: ¡profe, profe! Las exposiciones, las carteleras...

Profesora: no se inquieten y déjenme empezar, porque si no, no nos rinde el tiempo. Mientras voy explicando lo que vamos a hacer, los niños que tienen sus carteles, cartelera de mito y leyenda, las

pueden ir pegando; así pasan, los que tienen que pasar... ¡Con cuidado!, ¡despacio! (*les dice a los niños que se abalanzan hacia el tablero; todos las quieren pegar al tiempo*). Recuerden que...

Estudiantes: (los niños que tienen la exposición no dan espera y empiezan a pegar sus carteleras).
¿Quién va primero?, sí, ¿quién va primero?

Profesora: ¿ya pegaron sus carteleras?, yo les asigno el turno, cuando estén organizados. (*A unos niños que se encuentran en pie*): por favor, sentados, siéntense, estamos perdiendo tiempo no tenemos sino una hora de clase. Bien, todos listos... Pase... (*Nombre inaudible por lo que otros niños levantan la mano y hablan al tiempo*). Los invito a atender; recuerden que las exposiciones son sobre mitos y leyendas... al final, los expositores hacen preguntas... así que atentos.

Niños (indican que tienen que hacer la exposición): ¡Yo! ¡Yo!

Profesora (niños haciendo murmullos): ¡silencio!, ¡vamos a escuchar!...

Estudiante (la profesora le ha indicado a un niño que pase a hacer la exposición): eeehhh, bueno, hoy vengo a hablar de mitos. El mito es un relato de acontecimientos, cuyos personajes son maravillosos o fantásticos... eeehhh...protagonizados por seres sobrenaturales o raros...eeehhh... también como dioses griegos o digamos...

En este caso, el inicio de la clase para la profesora es un poco complejo, debido a lo inquietos que se encuentran los niños por las exposiciones. Aunque los exhorta para que se sienten y ella les explicará lo que van a realizar, los niños dan por hecho que son las exposiciones. La demora, en cuanto a la organización, hace que la profesora se sienta un poco agobiada por cuestiones de tiempo. Sin embargo, logra que los niños se organicen.

Ellos tenían una consulta y la exposición corresponde a la misma; lo anterior no quedó claro al momento de iniciar, pero por las actitudes de los niños se presume así. Esta experiencia coincide con lo que plantea Vilà (2005): “no es posible abordar el discurso oral sin considerar su dimensión fundamentalmente dialógica: la comunicación oral es una construcción conjunta en tiempo real de un contenido, de una situación y de una relación de la interacción con el otro” (p.32).

En cuanto al desarrollo de la clase, lo hace dependiendo de su propósito de enseñanza. Así mismo le otorga a la lectura la importancia que amerita; en todo momento está pendiente si los niños han comprendido lo que leen. Para los docentes, la formalización de la oralidad depende de la integración de cierto tipo de actividades como: las exposiciones, la lectura en voz alta, los debates, las mesas redondas, entre otras. En este caso, los niños y los jóvenes deben iniciar con un buen proceso de escritura y avanzar en los conocimientos necesarios, asegurando así la *apropiación natural* de las producciones orales.

Profesora: a ver, ¿qué es un mito?

Simón: es un relato de acontecimientos imaginarios o maravillosos interpretados habitualmente por seres sobrenaturales o extraordinarios como dioses semidioses y monstruos o héroes.

Profesora: generalmente son dioses o semidioses. Si nosotros miramos nuestro libro de Casa de lenguaje... vamos a mirar en la página...

Estudiantes: 142, 140, 146... número... ¡140!

Profesora (Mirando su libro de texto): dónde está la parte de los mitos, historia de los mitos, el origen del imperio Inca... ¡a ver, chicos!... abrimos nuestro libro en El origen del Imperio Inca y miramos un

mito para después compararlo con alguno de los que ustedes saben... página 140. Tiene la bondad de iniciar Camilo, con el primer párrafo.

Estudiantes (al tiempo): Cuál de los dos...

Profesora (Confunde los nombres de los estudiantes): Cristian, siempre me equivoco, Camilo... Cristian, Cristian.

Cristian: Pachacutaj dios de todas y Hacedor Supremo dispuso en cierta ocasión que el Sol y la Luna siempre tan distantes el uno del otro tuvieran contacto siquiera por unos momentos y se conocieran para "establar"...

Profesora: entablar.

Cristian: entablar una amistad, y tal como lo dispuso sucedió el sol y la luna...

Profesora: sucedió, papito, ahí hay punto.

Cristian: sucedió. El sol y la luna se acercaron y los hombres entonces ajenos a los desig... designios del Supremo Hacedor comprobaron únicamente que una enorme mancha oscura aparecía sobre la superficie del... del astro rey.

Profesora: bueno, hasta ahí qué podemos entender de ese pedacito que leyó el compañero... (*Otros niños levantan la mano*) a ver... Velasco...

Velasco: Que había un dios...

La profesora desarrolla la clase partiendo de la lectura *El imperio Inca*. Los niños siguen de manera individual y silenciosa la lectura que les hace su compañero. Interrumpe la

lectura en algunos momentos, primero, al parecer, con el fin de mantenerlos atentos y, segundo, para identificar el grado de comprensión acerca de lo leído. Es notorio que asume la lectura como forma de enfatizar, a partir de ejemplos, los conceptos trabajados en la clase anterior. Esto indica que cumple con el plan propuesto, de manera implícita, en la primera fase: repasar, reforzar lo que es el mito y la leyenda. Prestemos atención a lo que Camps (2001) expone: “la lengua oral tiene doble función de objeto: aprender a exponer un tema, y de instrumento de aprendizaje”. En otro momento, se vale de otros recursos, las exposiciones, como parte de la ejercitación sobre los conceptos dados. Lo enunciado se realiza, y a medida que avanza la clase, los niños pueden o no tener claridad sobre la identificación de las características del mito y la leyenda:

Estudiante (Señala en la cartelera): pues acá les tengo un ejemploooo del mito... el Mohán. Es una especie de hombre peludo que se dice que está en la región de... *(Mira la cartelera)*.

Profesora (interrumpe al expositor): El Mohán... el Mohán no es un mito el Mohán es una... *(hace una pausa para que los niños contesten)*.

Estudiantes (al tiempo): una leyenda.

Estudiante: (el expositor se rasca la cabeza a manera de sorpresa): ¿sííí?

Profesora: hay diferencia; acuérdense que el mito generalmente habla de la creación del hombre...

Estudiante: del sol y la luna.

Profesora: de la creación del hombre *(pegando una cartelera que empieza a despegarse)* de la creación de los dioses... nos hablan de los dioses...

La profesora elabora su modelación valiéndose de la exposición de los niños; de esta forma, va aclarando a los alumnos, definiciones, características, tipos o clases, del tema trabajado sobre mitos y leyendas. “El currículo de primaria y de secundaria contempla la enseñanza de géneros orales que requieren aprendizaje específico por su nivel de formalidad. Participar en un debate, hacer una entrevista, una exposición oral, intervenir en un programa radiofónico, etc., son ejemplos de estas actividades orales”, determina Camps (2001).

La ejercitación se percibe de manera eventual; sólo cuando la maestra hace cortes para que los niños completen la información de la cual están hablando. De hecho, es posible verificar que faltan otro tipo de ejercicios para destacar el grado de dominio por parte de los estudiantes. Este aspecto se opone a lo que menciona Vilà:

A pesar de que la parcelación en componentes es meramente teórica, su adaptación de cara a la enseñanza ha resultado ser más fructífera porque permite desgajar los elementos que conforman cada componente, trabajarlos progresivamente con los estudiantes y comprobar su uso contextualizado en las intervenciones orales de los alumnos. Estos componentes contienen elementos de reflexión, es decir, los contenidos de aprendizaje que sirven para valorar en cada práctica en el aula (2005, p.31).

Cabe la posibilidad que los tiempos sean cortos y que los niveles de demostración por parte de los estudiantes se vean afectados, además de la misma disposición u organización de la clase, [disposición] hecha por la profesora.

En esta fase los maestros reconocen que tienen carencias metodológicas y requieren capacitación en metodología de la enseñanza de la oralidad. Este aspecto les sirve de pretexto para justificar el uso del texto escolar como guía de consulta, pero realmente se convierte en la metodología de la clase de lengua. En un número representativo de clases grabadas se observó esta particularidad, aún cuando su uso se debe entender como un material de apoyo y no como una estrategia metodológica.

Es ponderable que ellos reclaman de las instituciones un plan lector serio, basado en las necesidades de los estudiantes y no en las tendencias educativas de las editoriales, las cuales, sin duda, buscan una estrategia de mercado valiéndose de premios y concursos, *obligando* así a los profesores a asumir textos que no cumplen los propósitos requeridos para una mejor enseñanza de la lengua. Como anillo al dedo, la cita de Ferreiro (1997) cuando se refiere a las casas editoriales en su texto *Leer y escribir en un mundo cambiante*.²⁰

Pero estas dos posiciones se contradicen, pues en las instituciones quienes escogen los libros de lectura son los docentes de lengua; una cosa es lo que dicen, y otra, muy diferente,

²⁰ "Por más eruditos y humanistas que sean, LOS EDITORES PRODUCEN OBJETOS INCOMPLETOS POR NATURALEZA. Un libro es un objeto en busca de un lector, y no puede realizarse como objeto cultural hasta que no encuentra un lector. Ese lector es muy mal caracterizado cuando se lo define simplemente como un cliente. Se puede comprar una colección de libros para exhibirlos en la sala de recepción de la casa o en el estudio profesional. Esos libros siguen siendo objetos incompletos: bibelots sin intérpretes. El libro se completa cuando encuentra un lector-intérprete (y se convierte en patrimonio cultural cuando encuentra una comunidad de lectores-intérpretes). Por eso es tan singular la tarea de un editor: no solamente debe producir un objeto tan cuidado y acabado como sea posible, sino tener conciencia de que tal objeto, por más cuidado y acabado que sea, será siempre incompleto si no encuentra "el otro"/"los otros" que le darán completud. Ese "otro" (esos "otros") deben ser lectores." *Cfr.* Emilia Ferreiro, *Leer y escribir en un mundo cambiante*, Tomado de: http://www.otraescuelaesposible.es/entre_emilia_f.htm (sin más datos).

como se presentan los criterios de las prácticas orales en el aula; irrefutable que las decisiones corren por cuenta de ellos.

Y continúa la contradicción cuando consideran que se debe reevaluar el uso de textos escolares, y darle el uso apropiado, porque en muchos casos, por ejemplo, la visita a bibliotecas, hemerotecas, para citar algunas, han disminuido en virtud al privilegio que se le ha otorgado a este tipo de textos y al uso de internet. Así como lo menciona Lerner (1996) en su artículo *¿Es posible leer en la escuela?*:

Quando el trabajo se realiza con unos pocos libros que además pertenecen al género ‘texto escolar’, se obstaculiza aún más la posibilidad de que aparezcan diferentes maneras de leer. Por otra parte, permitir el ingreso de una única modalidad de lectura y de un único tipo de texto facilita el ejercicio de un importante requerimiento institucional: el control riguroso del aprendizaje.

7.4.1. ROL DEL DOCENTE A PARTIR DE LAS INTERACCIONES EN EL AULA: (R) GIMFEM Y LHEMI

Interacción: (In)	
Elicitación: (El)	
Regulador de actividades: (Ra)	
Motivador de la palabra: (Mp)	
Formas de relacionarse: (Fr)	

Rejilla N° 2: rol del docente a partir de las interacciones en el aula: (r)

La segunda categoría analizada, corresponde a la manera como el docente se relaciona con los estudiantes; de este modo se puede describir cuál es el rol que el docente desempeña en el aula; además, la manera como se van configurando las prácticas en la misma, en los distintos momentos que se presentan dentro de la clase.

El rol docente se analiza desde las 'Interacciones en el aula', allí donde se va creando un contexto, entendido según Gumperz (1989) como "una noción social activa que se refiere a los procesos cognitivos a través de los cuales el bagaje de conocimientos culturales y de otro tipo se pone en funcionamiento en los procesos de interpretación".

Los actores que intervienen en el hecho comunicativo didáctico, relacionado con las prácticas orales en el aula, son los profesores y estudiantes, espacio donde, según lo dicho por Hymes en páginas anteriores, pueden establecer configuraciones diversas: profesor-grupo de clase, profesor- estudiante, profesor-grupo pequeño, estudiantes-grupo clase, estudiantes- estudiantes, estudiante-profesor, entre otros; por otro lado, tanto los alumnos como estudiantes pueden desempeñar diferentes papeles.

Haciendo acopio de lo anterior, se determinaron algunas subcategorías para este análisis, las cuales consideramos relevantes para nuestro tema de investigación. La primera, hace referencia a la 'interacción del docente'; ésta surge y se va construyendo como espacio relacional entre los miembros del aula o en situación abierta de enseñanza, y desde ella se van afianzando las bases para nuevos estilos de relaciones, que marcan el sentido y la dirección del clima sociorrelacional en el centro y en el aula (Medina, 1988, 1990, 1992, 1993). Las interacciones pueden ser verbales y no verbales, para nuestro caso tuvimos en cuenta sólo las interacciones verbales.

El docente, establece cierto clima en el aula desde que llega; la manera como lo hace determina en gran parte un ambiente de seguridad, de extroversión por parte de los estudiantes, o, por el contrario, puede desencadenar un ambiente un poco desorganizado, generado por el exceso de confianza que el docente genera con los niños.

Profesora: (murmullo) ¡buenos días niñas!, ¡rápido!, traigan los libros.

(Continúan desordenadas)

Niñas: ¡hola, Paty!, ¿qué necesitamos para hoy?, ¡hola, Paty! ¿Paty, me dejas ir al baño?...

Profesora: silencio niñas, calladitas, hoy vamos a recordar la acentuación de las palabras, en agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas a través de la leyenda que les entregué la clase pasada.

Profesora: primero van a recortar la leyenda, van a recortar en cinco minutos, la intercambian con su compañera para que armen la historia, luego van a marcar los acentos de las palabras que no tienen la tilde...

Niñas: tijeras, ¿quién me presta tijeras?, Paty, no tengo tijeras.

Profesora: ustedes sabían que debían traer tijeras para la actividad.

Lo anterior, evidencia la interacción entre la docente y las estudiantes, desde el punto de vista de la reciprocidad; cada uno de los actores en el aula identifica su papel; por un lado, la maestra ejerce cierto nivel de autoridad por medio de sus indicaciones, llamados de atención, correcciones frente a sus actitudes, y la organización espacial para llevar a cabo la clase. Por otro lado, las niñas asumen y comprenden su rol de interacción frente a la participación en clase, preguntas sobre el tema o actividades que van a realizar, respuestas

a preguntas planteadas por la profesora, logrando así un clima adecuado para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Profesora: Buenas tardes, niños...

Estudiantes (algunos saludan: otros murmullan con sus compañeros dirigiéndose al puesto):
¡Buenas tardes profe! (Algunos) ¿Hoy que vamos a hacer? Síííí ¿Qué nos toca hacer hoy?

Profesora: por favor se sientan y se organizan (*niños hablando, los cuales se van organizando*)
¡Hacen silencio!... a ver, papito (*señalando con la mano a un niño para que se siente*) Vamos a atender, silencio... (*Se van callando hasta lograr el silencio total*). El día de ayer... entonces vamos a tomar o a retomar los conceptos que ustedes tienen acerca de mitos. Vamos a recordar según las exposiciones que hicieron tiempos atrás, los niños que expusieron, a ver si recuerdan ¿Que es un mito?, que función desempeñan o qué papel desempeñan sus personajes, cuáles son los personajes importantes de los mitos, las clases de mitos, aquí también las describimos; a ver, a ver John Sebastián... (*Quien levanta la mano para participar; sin embargo hay otras manos levantadas. Se escucha murmullo*).

El mismo clima que existe en el aula, hace que la clase se torne más participativa e interesante para los niños(as). Por otra parte, el propósito de la docente, aunque es ofrecer conocimiento, también de manera implícita aparece un aspecto importante como es el de la formación, y esta formación en el área de lenguaje tiene un fin: la comunicación, que parte de las actitudes de respeto hacia los otros. Así, los niños pueden adoptar ciertas actitudes de respeto como hablar en voz baja para hacer comentarios entre ellos y no interrumpir de manera inadecuada la clase. Entre tanto, el docente o la docente puede utilizar expresiones

verbales o no verbales para que la clase continúe su rumbo sin detenerla; es decir, adopta posturas verbales y gestuales, que generan acciones correctivas frente a las actitudes y comportamientos de sus alumnos, esperando de este modo respuestas inmediatas que los encamine indirectamente en cada uno de los espacios que se abren en clase, para continuar fortaleciendo el valor significativo en situaciones comunicativas, pues es tan importante en los participante saber hablar, como saber escuchar.

La segunda subcategoría, que nominamos a partir del Rol del docente la nominamos 'la elicitación', puesto que dentro de las observaciones se privilegia esta forma de discurso que se convierte en el protagonista en el aula: gestiona los turnos conversacionales, además del conocimiento que le pueda conceder a sus estudiantes. Aunque la elicitación es considerada la manera como el docente dirige su discurso, también este discurso tiene la intención de motivar o de hacer que el estudiante responda a los requerimientos del docente. Así como lo explica Nussbaum (1994): "en la elicitación, el contrato de comunicación otorga al docente el papel de gestor de la palabra y de los temas, mientras los alumnos adoptan un papel complementario que consiste en verbalizar la respuesta esperada por el profesor o dejarse conducir hacia ella."

Profesora: los mitos y las leyendas son relatos que vienen del género narrativo, ¡escuchen por favor!... María coloca atención que esto es muy importante. El mito, es un relato desde nuestros antepasados porque ellos, ellos, se preguntaban por el origen y creación de ellos mismos, de la naturaleza, de los animales y para responder estas preguntas crearon los mitos, con un carácter sagrado...

Daniela: ¿cómo así sagrado?

Profesora: sagrado, Daniela, corresponde a que los dioses en lo que ellos creían hacían todo lo que veían a su alrededor.

Profesora: estos dioses, se convirtieron en los personajes más importantes de estas historias. En estas comunidades siempre había seres supremos como los sacerdotes que se encargaban de transmitir estas historias de generación en generación y por eso que aún en nuestros tiempos se saben de los mitos y las leyendas porque se las han contado de tatarabuelos a abuelos, de abuelos a padres, de padres a hijos.

Niñas (murmullo): sí, mi abuelito se sabe bastantes historias y me las ha contado a mi hermano y a mí... ¡Mi papá también!; sí el otro día fuimos a la finca...

Profesora: ¡silencio!, luego nos cuentas Camila.

Profesora: las leyendas son más de los hombres, donde siempre existe un héroe, dan explicaciones a los fenómenos naturales, hablan sobre las formas de vida, su organización social...

María: ¿cómo así organización social?, no entiendo, Paty.

Profesora: María, hace referencia al orden de personas que tenían en sus comunidades y sus funciones, ejemplo: los caciques, sacerdotes, guerreros...

María: ok, ¡Paty gracias! (se levanta a botar un papel)

Natalia: Paty, ¿pero entonces cuál es la diferencia entre mitos y leyendas?

Margarita (las niñas comentan al tiempo): sí, a mi me parece que son iguales el mito y la leyenda.

(La profesora hace la respectiva diferenciación, con un paralelo en el tablero)

Profesora: mis niñas, es muy fácil; primero, la leyenda suele ser un relato fantástico con toques de realidad de los pueblos y comunidades donde se crearon, son históricos, pero con elementos fantásticos. Tanto el mito como la leyenda son narraciones literarias muy antiguas que vienen de la tradición oral y dependiendo de la región donde la cuenten van cambiando sus versiones. Silencio, niñas, porque luego me dicen que no entienden. ¿Alguna pregunta sobre la leyenda?

Niñas: no está fácil; y ¿el mito?

Profesora: sí el mito, a diferencia de la leyenda, es una narración que describe más claramente una historia que guarda una estrecha relación con lo religioso y sagrado como lo veíamos anteriormente. Hablan sobre la creación del mundo, del hombre, de fenómenos sobrenaturales y específicamente de los dioses, también, al igual que la leyenda tiene toque fantásticos e influye en los grupos donde se genera, prácticamente es una forma de vida; ¿quedó claro?

Niñas:(murmullo y responden al unísono): más o menos, no mucho, ¡a mi si Paty!

Profesora: igual cuando estemos en las narraciones vamos mirando las diferencias entre mito y leyenda por sus características.

En este caso, la docente hace la explicación sobre el mito, utilizando expresiones que se encuentran relacionadas con el concepto que enseña. La manera como la docente puede interpretar la comprensión de lo expuesto por parte de las niñas, es indagando el porqué las niñas pueden fácilmente relacionar lo visto en clase con situaciones que han ocurrido en lo cotidiano de su vida.

El discernimiento lo ofrece el docente la mayor parte del tiempo. La intervención por parte de los estudiantes se muestra estimulada por inquietudes referentes a los temas vistos

durante las clases, más que a una construcción propia. Generalmente, los docentes exponen las temáticas y esperan que sus estudiantes a partir de ellas no sólo logren comprender su discurso, sino que pueda generar en ellos expectativas frente a las actividades que el docente llevará a cabo. Lo anterior, favorece una especie de cooperación, y de este modo, el docente mantendrá su autoridad, así como lo explica Nussbaum (2002).

Profesora: Bueno, a ver Luis Carlos...

Luis Carlos: profe, después de esto, aquí al final de la lectura dice que es una leyenda boliviana...

Profesora: sí, dice leyenda boliviana pero es en sí prácticamente un mito que nos habla del sol...

Estudiante: y la luna

Profesora: y la luna, no. Por eso les decía lo mismo hace unos días cuando vimos la leyenda de Guatavita. Depende de cómo nosotros traduzcamos el texto o lo pongamos en conocimiento también de otras personas, lo podemos pasar a mito, acuérdense cuando hablamos de creación, de dioses o de fenómenos naturales. Aquí nos habla de que el sol y la luna tuvieron dos hijos, creación de dos seres que mandaron a la tierra a enseñarle a un pueblo. ¡Que mitos, por favor! ¿Qué mitos tienen ustedes en su mente, que nos puedan contar así brevemente?

Estudiante: profe

Profesora: que nos puedan contar. A ver, Cristian

Cristian: el mito que voy a contar es...

Profesora: por favor, demos respeto. Escuchamos, señor...

Cristian: el mito que voy a contar es el de *El hombre caimán* era de un hombre que le gustaba....

Profesora: *El hombre caimán* es una leyenda. El mito, mire. Esa fue una confusión que tuvimos. Recuerden, las leyendas son muy populares, que generalmente tienen en los diferentes pueblos, que hay como algo fogoso y algo de creencias y tiene para la formación de valores; y los mitos... creación del hombre...creación del universo...y nos hablan de los dioses. Mitos, por ejemplo, el origen del Salto del Tequendama, si alguien sabe el origen del Salto del Tequendama. Ahí nos hablan de un mito, al final del libro creo que encuentran el Salto del Tequendama. Otro mito, mito, mito, hay en este momento... escucho mitos. A ver, Hernández, se sienta por favor. ¡Hernández!, se sienta. Escucho mitos... que me cuenten... que me cuenten... señor que me va a contar... qué me va a contar...

Por otra parte, el docente establece un puente entre el conocimiento y la manera como se relaciona con el estudiante. [El estudiante] puede presentar dudas frente a lo que el docente le ha enseñado, pero depende en gran medida de las explicaciones que el docente haya dado y la forma como hayan sido recibidas por el estudiante. En este caso, aún persiste la dificultad para comprender las diferencias entre mitos y leyendas; y la docente intenta, a partir de ejemplos, hacer que el estudiante comprenda el concepto. Aparentemente, en los dos casos, las docentes recurren a estrategias de recuerdo para activar el conocimiento.

Profesor: alguien tiene idea... ¿Perdón?

Estudiante: ¿hoy no vamos a trabajar los cosmogónicos?

Profesor: (señalando al tablero. Allí están escritas las palabras: escatológicos, antropogénicos y cosmogénicos): No. Aún no. Voy a explicarlo, pero aún no vamos a construir ese tipo de mito. ¿Señor? *(dirigiéndose a un niño que levanta la mano).*

Estudiante: Nooo prof... la pregunta que iba a hacer era sí íbamos a hacer ese tipo de mito...

Profesor: ¿tú tienes idea?

Estudiante: sí.

Profesor: ¿qué es?

Estudiantes: cosmogénico es como de la cual vieneee la cosmología, o sea todo eso que es la galaxia los planetas. Y antropología que es lo que habla sobre el ser humano, ¿nooo?

Profesor: ¡muy biiieen! Lo felicito; es por ahí. ¿Lo escatológico?

Estudiantes (compañero refiriéndose al participante que acaba de hablar): no, él no sabe de eso. *(Otros murmullan).*

Profesor: si cogemos la etimología de las palabras como dice el compañero. Lo felicito porque está muy bien, muy bien definido.

Estudiante: (Otro niño en tono de burla). ¡Yo le diije!

Profesor: ¡silencio! *(los niños se dispersan haciendo comentarios)* Es unnn... ¡Ardila, por Dios!

Estudiantes: *(Algunos niños diciéndole al profesor)* ¡Anótelo, anótelo!

Profesor: ¿qué será cosmogénico? Todos los mitos que hablan del origen del universo, sobre todo los griegos... no eso es de manga de los... de los setentas (*Un niño hizo el comentario al respecto, pero fue inaudible*) o sea, no te confundas.

Estudiante: profesor, qué pena pero es que no deja ver... (*Señalando a un compañero*).

Profesor: antropogénico. Lo mismo es el origen... ¿de qué?, de la humanidad. En el caso de los muiscas. ¿Alguien recuerda la mitología muisca?... por allá.

Estudiantes: (*Al tiempo y levantado la mano*): yo, yo, yo, profe.

Profesor: ¿Cuál es el origen de la humanidad según los muiscas?

Estudiantes: (*Levantando la mano*) Yo... yo profe.

Profesor: El último de la fila.

Estudiante: Ahhh, se me olvidó.

Estudiantes (compañeros): Ahhh, jajaja

Estudiante: no, que lo humano también es hecho... es hecho que... con el barro o que también es hecho por una mitología que es hecho por el por el barro y por el fuegooo.

Profesor: el mito de Deucalión es después de que Zeus inunda la tierra que es el equivalente al diluvio para los griegos, para la mitología griega. Zeus decide hacer hombres de barro, lo que tú dices, y el primero que quería es Deucalión; entonces los griegos reconocen a Deucalión como el padre de la humanidad, pero de la humanidad nueva, porque antes hubo una humanidad precedente

que como en la tradición hebrea fue destruida mediante un cataclismo. Igual que los muiscas hablan de que hubo una gran inundación.

Estudiantes: ¿qué es eso?

Profesor: cataclismo es un gran desastre natural.

En este caso, se identifican situaciones semejantes a las dos anteriores; los profesores, por medio de preguntas, hacen que los niños, o bien recuerden el concepto o por lo menos intenten acercarse a él. Lo anterior, lo explica claramente Nussbaum (1994) cuando menciona que al momento de “provocar la participación” el docente revisa contenidos ya tratados para conocer qué tanto sabe el estudiante acerca del tema en cuestión. Visto así, es evidente que los docentes dan prioridad al aprendizaje del concepto y la manera como los estudiantes lo puedan demostrar; es así como su participación durante las clases se constriñe casi que exclusivamente a esta situación. Posiblemente se deba a las concepciones que tiene el docente frente a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

De acuerdo con lo observado, podemos concluir que se trata de una clase magistral. Como lo expresa Cros (1996), la participación de los estudiantes durante las explicaciones de los profesores consiste en escuchar, tomar apuntes y, en algunos casos, formular preguntas o participar en una pequeña discusión.

La tercera subcategoría, corresponde a la observación de la regulación de actividades, entendida como la forma como los docentes organizan e implementan el diseño curricular y lo llevan a la práctica. El docente es quien configura las unidades y las secuencias para cada nivel y aspecto de enseñanza. Por otra parte (y es lo más importante para nuestra

descripción) es identificar si el docente planifica y distribuye los contenidos de aprendizaje de las prácticas orales en el aula.

En el análisis de esta subcategoría se pueden identificar algunos aspectos importantes; por una parte, la relevancia de la lectura como medio para conceptualizar, interpretar y reproducir información; no obstante, hay ausencia de organización y distribución de contenidos.

Profesora: a ver, ¿qué es un mito?

Simón: es un relato de acontecimientos imaginarios o maravillosos interpretados habitualmente por seres sobrenaturales o extraordinarios como dioses semidioses y monstruos o héroes.

Profesora: generalmente son dioses o semidioses. Si nosotros miramos nuestro libro de casa de lenguaje... vamos a mirar en la página...

Estudiantes: 142, 140, 146... Número... ¡140!

Profesora (Mirando su libro de texto): dónde está la parte de los mitos, historia de los mitos, El origen del Imperio Inca... ¡a ver, chicos!... abrimos nuestro libro en El origen del Imperio Inca y miramos un mito para después compararlo con alguno de los que ustedes saben... página 140. Tiene la bondad de iniciar Camilo con el primer párrafo.

Estudiantes (al tiempo): Cuál de los dos...

Profesora (Confunde los nombres de los estudiantes): Cristian, siempre me equivoco, Camilo... Cristian, Cristian.

Cristian: Pachacutaj dios de todas y Hacedor Supremo dispuso en cierta ocasión que el Sol y la Luna siempre tan distantes el uno del otro tuvieran contacto siquiera por unos momentos y se conocieran para "establar"...

Profesora: entablar.

Cristian: entablar una amistad, y tal como lo dispuso sucedió el sol y la luna...

Profesora: sucedió, papito, ahí hay punto.

Cristian: sucedió. El sol y la luna se acercaron y los hombres entonces ajenos a los desig... designios del Supremo Hacedor comprobaron únicamente que una enorme mancha oscura aparecía sobre la superficie del... del astro rey.

Profesora: bueno, hasta ahí qué podemos entender de ese pedacito que leyó el compañero... (*Otros niños levantan la mano*) a ver... Velasco...

Velasco: Que había un dios...

En este caso, la lectura se prioriza, como se dijo anteriormente, la lectura como estrategia para la enseñanza y aprendizaje de conceptos. Lo anterior, confirma un poco la concepción que tiene el docente frente a la lectura; considera que la lectura es realizada y controlada por el estudiante, pero realmente es él quien regula esta actividad; además, es quien le da el matiz necesario según los propósitos trazados. La lectura en el ámbito escolar es siempre una actividad controlada (Chartier, 2000; Chartier y Hébrard, 1994). Sostenemos en este trabajo que lo que varía es el modo en que cada nivel controla la lectura, pues el mismo depende de las representaciones que el docente se hace de esta actividad.

El otro aspecto que descuello durante las clases es el dictado. En él se identifican situaciones como el hecho de valerse de esta estrategia para activar la actitud de escucha. Sin embargo, no es muy claro frente a lo que se quiere enseñar. Los referentes conceptuales aparecen, pero no hay una coherencia dentro de la misma clase; la misma secuencia que lleva el docente hace que los estudiantes se sientan confundidos frente a lo que hay que realizar como el vocabulario que es desconocido por ellos.

Profesor: (Dicta a los estudiantes el taller): elaboro una lista con los adjetivos que usé... en el mito escatológico que inventé.

Estudiante (que quedó atrasado): primero, profe...

Profesor: escribo o elaboro una lista (*dirigiéndose a un estudiante para que le colabore a otro que quedó atrasado*) díctale, por favor...

Estudiante: ¿cómo así, profe?...

Profesor: con los adjetivos... ya ahorita le explico el taller (*dirigiéndose a un estudiante que no comprende lo que hay que hacer*). Segundo punto... reordeno... segundo punto, reordeno... el siguiente párrafo a partir...

Estudiantes: a partir... a partir (*en vista de las pausas que deja el profesor*).

Profesor: ya, un momentico que todos se pongan al día... ¿ya? De enunciados en desorden dos puntos. A... entonces, era mayor de siete hijos... era el mayor, perdón, de siete hijos... y sólo él tenía edad para trabajar...

Niño: al final nos puede dar... (*Inaudible lo que dice el niño*) para ordenar las frases.

Profesor: muy bien... pero al final ya les digo cómo lo vamos a hacer les voy a dar varias pistas...

Estudiantes: (murmullos)

Profesor: el primer enunciado es... era el mayor perdón de siete hijos y sólo él tenía edad para trabajar...

Estudiante: ¿qué toca hacer?

Profesor: pongan atención muchachos... como ustedes tienen que organizar el párrafo deben saber cuáles palabras van en mayúscula... la primera palabra era... ¿cierto? esa palabra va con mayúscula...

Estudiante: sí.

Profesor: punto. Póngale un punto a esa oración... lo cual quiere decir que ese enunciado termina ahí. ¿Vas al día? (*dirigiéndose a un niño*).

Estudiante: sí.

Profesor: Zadig... Ya la escribo aquí en el tablero...

Estudiante: ¿hummm?, Zadig (*en diferentes momentos repiten la palabra Zadig*).

Profesor: era un muchacho bueno...

Estudiante: ¿con mayúscula?

Profesor: sí, señor. Era un muchacho bueno que nunca había tenido suerte punto. Punto ahí. (*El profesor sale del salón a llamar la atención de los estudiantes de otro curso que vienen haciendo*

desorden por el pasillo). Zadig era un muchacho bueno que nunca había tenido suerte ¿listo?; punto. Ahí va punto.

Estudiante: (Inaudible lo que pregunta)

Profesor: no. (Nombre inaudible) leñador e hijo de leñador, coma... sí, ahí comienza la palabra (respondiendo a la pregunta de uno de los niños si se escribía con mayúscula o no). Yo les indico cuando no... leñador e hijo de leñador coma... siguiente... en... ¿vamos en la b?

Estudiantes: (mirando sus apuntes en el cuaderno). Sí. ¿Ésta es la c? Vamos a la d. El leñador, pongan coma, ¿no?, la anterior también termina en coma, no con punto... siguiente.

Estudiantes: (Diciéndole uno a otro) coma, no punto.

Profesor: a quien. A quien sin mayúscula. A quien le había caído un árbol en la espalda, coma. A quien le había...eso van sin mayúscula... A quien le había caído un árbol en la espalda, coma. Ese enunciado termina con una coma. Siguiendo sin mayúscula comienza el siguiente enunciado... tenía que cortar suficiente madera. Tenía que cortar suficiente madera. Ese enunciado va sin mayúscula... no solamente para alimentar a sus hermanos y hermanas...

El regulador de actividades, como se dijo anteriormente, respecto a las prácticas orales, va sucediendo de manera espontánea en el transcurso de la clase.

María José: Paty, copiamos más tarde para iniciar las historias.

Profesora: bueno María José, te adelantas luego.

Luisa: Paty, ¿yo puedo pasar a leer? Mira que yo preparé la historia.

Niñas: ¡yo, Paty!, ¡yo, Paty!

Profesora: Luisa, ahora te corresponde pasar.

Luisa: ¿después de quién voy, Paty?

Profesora: ¿quién pasa ahorita?

(Las niñas hablan sobre los turnos)

Profesora: (shhhhhhhh), silencio por favor.

María: Pasa Sarita y luego María Camila.

Rosamaría: Paty, ¿yo puedo contar una historia que yo hice?

Profesora: Claro que la puedes contar, desde que tenga elementos de mito o de leyenda.

Rosamaría: es más un cuento, pero es de terror.

Profesora: bueno puedes pasar pero recuerda que son relatos relacionados con el mito y la leyenda.

Como podemos observar, no existe una programación previa por parte de los profesores; por lo tanto, está de acuerdo con lo que proponen los niños, en algunos casos. No hay claridad en los criterios y en cada uno de los ejercicios, puesto que se van dando a medida que se van desarrollando, es decir, el tiempo de duración, los tonos de voz a tener en cuenta, la fluidez verbal, la reseña de cada uno de los relatos, la asignación de turnos, entre otros, generan un poco de desorden y dudas al momento de realizar la actividad.

En cuanto a la cuarta subcategoría, corresponde a la del docente como motivador de la palabra; en este análisis se percibe que, en un primer momento, el docente despierta el interés del estudiante para que participe por medio de preguntas; a la par, asignan turnos que permiten una mejor organización y comunicación.

Profesora (en medio del murmullo): ¿quién inicia leyendo?

Niñas: (indican para poder leer al tiempo) ¡Luego yo, Paty!, ¡por turnos! ¡Yo!

Profesora: María Paula, inicia la lectura de la leyenda que trajiste.

La profesora siempre abre los espacios de participación; las niñas, a su vez, responden de manera positiva. Sin embargo, algunas niñas, por diversos motivos, no participan; la maestra no muestra ningún interés en sacarlas de su mutismo; no realiza acción alguna para lograr su integración. Esta manera de interacción hace que las niñas que no participan tampoco se sientan forzadas a hacerlo.

En el siguiente caso, la profesora nuevamente realiza preguntas para que los niños hagan uso de sus turnos conversacionales, bien sea partiendo de lo que han entendido sobre una lectura o simplemente opinen alrededor del tema. Además, intenta que lo traten de hacer de una manera organizada. Utiliza expresiones de invitación para que se motiven a participar.

Profesora: así hubiera la misma participación que tiene para leer como para comentar y para expresarse sería genial... espero que haya mayor participación en expresión oral, porque ustedes son personitas que son capaces de exponer sus ideas...

Montes: "desde el río Pancarpata al Apurima, los hombres iban construyendo el Impero Inca bajo las indicaciones de Manco-Capaj. Las cabañas de barro y paja poblaron poco a poco todo el Tahuantín que desde entonces empezó a llamarse Hanan y Hurin Cuzco. Los campos eran trabajados de tal forma que todos podían comer hasta saciarse. Eran los hombres los encargados de la labranza y los que proporcionaban por lo tanto la comida mientras que las mujeres que habían aprendido a hilar tejían los vestidos."

Profesora: tejían los vestidos...

Montes: "tejían los vestidos. En poco tiempo, la vida de los incas quedó perfectamente organizada, convirtiéndose socialmente en un pueblo admirable... tenían sus hogares seguros, comían en abundancia y se abrigaban del frío en invierno sin necesidad de luchar con las fieras."

"El Sol entonces comprendió que su hijo había cumplido ya su misión en el mundo y quiso arrebatarlo de allí. Manco-Capaj, como un ser humano cualquiera cayó enfermo y entró en agonía rápidamente. Previendo su muerte, todos los habitantes del Cuzco, entristecidos, fueron desfilando ante su lecho para despedirse de él. Los sacerdotes y los soldados no podían contener el llanto. Y Manco-Capaj viendo la tristeza de todos trataba de consolarles y hasta su último momento estuvo aconsejando que se mantuvieran, como hasta que momento, fieles cumplidores de sus deberes que para mantener la paz y la armonía entre todos se comportaran bien entre si y trabajasen. Que no robaran nunca y que no mintieran porque cualquier cosa mala que hicieran tendría para ellos consecuencias fatídicas.

Así murió Manco-Capaj, a quien su padre el Sol reclamaba para sí. Pero aseguran los habitantes del Cuzco que nunca desde entonces se olvidaron de él y que cumplieron fielmente sus consejos."

Profesora: bueno, ahora nadie va a indicar, sino que voy a nombrar algunos niños para que participen en el comentario sobre el fin de este mito; qué sucedió, cuál fue la finalización, qué fue lo que pasó; en fin... Y allí después vamos a buscar algunos términos que de pronto no se conocen y debido a eso no han podido comprender con claridad la lectura.

Profesora: a ver Puello... que entendió de la última parte de este mito. De pies...

Puello: que Manco-Capaj siempre les daba consejos para que ellos...

Profesora: Disculpe un momentico; el niño que está por ahí hablando, me hace el favor de escuchar al compañero...

Es innegable que los niños no están dispuestos a participar en todo momento; al parecer tienen otros intereses; por esta razón, ella utiliza expresiones como “personitas capaces”, para mantener la motivación. Es notorio el esfuerzo por mantener el turno conversacional, llamando la atención a aquellos que están charlando, que no prestan atención e irrespetan la intervención del compañero.

De otra parte, y para conservar el orden, decide indicar qué niños deben participar. En relación con la poca participación, es probable que ocurra por el vocabulario desconocido. En todo caso, prevalece la motivación para que los niños participen oralmente, para que produzcan sus propias ideas a partir de lo que conocen y de las preguntas que ella les formula.

Lo anterior, lo aclaran un poco más Broilo & Herrera (2003, 8) en su artículo *Las intenciones del docente y la progresión del discurso áulico:*

La bibliografía específica nos muestra que en el campo de la didáctica la pregunta es un recurso ampliamente utilizado que puede clasificarse de distintas maneras según la intención del docente. En primer lugar, sus preguntas pueden caracterizarse como auténticas, cuando efectivamente representan pedidos de información; y didácticas, cuando la respuesta es sabida por el profesor, pero la realiza para verificar conocimientos o para inducir a la adquisición de otros, ambos tipos de

preguntas esperan del alumno respuestas lingüísticas, es decir que funcionan como elicitaciones.

Partiendo de las preguntas, no sólo se les motiva a participar, sino a comprender que pueden hacerlo, pero conservando los turnos conversacionales. Por último, el docente es quien regula el ritmo de la clase. Posiblemente la intención es, de algún modo, indagar si los estudiantes acceden al conocimiento de manera adecuada.

Otra forma de motivar la participación oral de los estudiantes es invitándolos a participar de exposiciones orales sobre un concepto dado. El docente, entonces, prepara, organiza y dispone la discusión de la exposición.

Estudiante (pasa a hacer exposición. Su tono de voz es bajo): el mito es una narración basadaaa ennnn...

Profesora: duro, papá (dirigiéndose al expositor). (Mientras tanto, los compañeros se distraen, aunque hablando en voz baja; son pocos los que le atienden)

Profesora: (observando al grupo en general): shhhhh

Estudiante: en creencias sobre explicaciones de fenómenos naturales o interrogantes que se planteó el hombre y que le resultaron difíciles de entender. Este tipo de relatos les ayuda a comprenderrr. Esteee tipooo (mirando a la profesora, quien le indica con la mano que avance más rápido). De preguntas de acuerdo con (inaudible) primitivas. El mito tiene elementos variables de acuerdo al tipo de ideas...

Estudiantes: (un niño extendiendo sus brazos como si fuera un avión) Chuuuuu chuuuuu

Profesora: (se pasea por entre las filas. Se dirige al niño del avión y le hace la señal de hacer silencio, colocándose el índice en los labios. Le toca el hombro a otro para que atienda puesto que está haciendo algo en su cuaderno). Más duro, papito (dirigiéndose al expositor).

En este caso, el resultado es poco positivo; el clima del aula y el tono de voz del expositor no fueron los adecuados. En estos casos, se expone la seguridad del niño; es probable que en ocasiones futuras se sienta inhibido para participar en público. De igual modo, el grupo pierde interés, así como la información que pudo haber sido de utilidad para la clase. A lo anterior se suma la interferencia en la construcción de un mejor texto oral por parte de los demás participantes. Es evidente que faltó planificación. Para clarificar lo anterior, retomamos a Camps (2002):

En el proceso de planificación del discurso oral que habrá de producir, las actividades orales parciales y las de escucha se contrastan en las valoraciones, es decir, en el discurso que se produce sobre los discursos, del profesor y de los compañeros, en situaciones interactivas: el lenguaje oral se usa para aprender a construir un discurso oral de mayor complejidad (p.43).

Por otra parte, se puede asegurar que la falta de planificación obedece a la concepción del docente, primero, la lengua oral ya se debe saber, porque se habla; y por otro lado, las exposiciones se utilizan como estrategia para hacer “producciones orales”, porque “a hablar se aprende hablando”.

La quinta subcategoría, se refiere a la manera como el docente se relaciona con el estudiante. Aunque pueden existir diversas formas de relación docente-estudiante en el

aula, generalmente quien lleva la directriz durante los distintos espacios de la clase es el docente. Una vez más lo recordamos: es él quien determina las acciones a llevar a cabo durante la misma. Posiblemente, el docente es afectivo, ofrece confianza, pero sólo de la manera como lo determine se desarrollará, según sus parámetros.

Así, en las relaciones que se suscitan cotidianamente en los salones de clase, como lo señalan Vásquez y Martínez (1996), el sistema educativo mismo predetermina las funciones que, tanto el docente como el estudiante, deberán asumir en los contactos interpersonales que se producen en el medio escolar. Así, al docente se le otorga el “poder vertical”, el cual reconoce la autoridad para decidir sobre las actuaciones que se van a suscitar con el estudiante. Por otra parte, al estudiante se le posibilita relacionarse horizontalmente con sus pares, cuyas relaciones estarán decididas o supervisadas por el docente.

Profesora: ¡hola niñas!

Niñas (murmullo): ¡hola Paty!, ¿qué vamos hacer?

Rosamaría: Paty, yo quiero pasar a contar una leyenda.

Profesora: más adelante, Rosamaría.

Profesora: como ya veníamos viendo, niñas... ¡silencio, por favor! (*murmullo*). El mito y la leyenda son muy importantes para saber de nuestros antepasados.

María: Paty, yo preparé mi leyenda, ¿puedo pasar?

Profesora: luego, tendrán la oportunidad de pasar al frente. Es por esto que vamos a recordar algunas características del mito y la leyenda. ¿Quién recuerda qué es un mito y una leyenda?

Niñas (hablan al tiempo): ¡yo, Paty!, ¡yo, Paty!

Hay que decirlo: pese a que las niñas atienden al llamado por pocos minutos, la docente corrige los errores de sus estudiantes de una manera tranquila; es segura de lo que sabe y nunca pierde la paciencia. Es claro que existen lazos de empatía entre las estudiantes y la docente; por lo tanto, se sienten seguras e intervienen cuando lo necesitan.

Profesora: luego de la explicación, van a pasar al frente y contarán su historia.

Niñas (hablan al tiempo): Paty, yo preparé *La Patasola*, es de miedo, ¡qué susto!, pero el *Sombrerón* es peor, y *El jinete sin cabeza*.

Profesora: ¡un momento, niñas!, ¡escúchenme! Van a pasar por turnos... ¡silencio!, ¡escuchen! Es importante que se organicen, que no hablen al tiempo y se escuchen cuando sus compañeras estén al frente.

Isabella: Paty, mi mito no decía de dónde es.

Profesora: Isabella, ahora busquemos de dónde es.

Profesora: niñas, no se les olvide decir de qué lugares son los mitos, de qué tratan, sus personajes y cómo se llaman.

En aquellos eventos en que las niñas no atienden ni a la maestra ni a sus compañeras, se les dificulta pedir la palabra, se molestan cuando se les niega la participación, preguntan todo el tiempo, es de esperarse que se pierda mucha información.

Profesora: sube el tono de la voz para que se te escuche atrás.

Niñas (se distraen y comentan al respecto): ¡se ríe Sarita!, ¡que miedo!, ¿así se reía el fantasma?

Profesora: sigue, Sarita.

Sarita: luego, en el hospital, había silencio, como silencio... no me acuerdo bien, pero, no me acuerdo bien, pero la esposa nuevamente lo llevó al hospital y lo metieron a un cuarto oscuro donde le salía el fantasma y hacía jujujujuuju.

(Las niñas le aplauden y se desordenan nuevamente)

Niñas: ¡yo, Paty!, ¡me toca! *(murmullo)*

Profesora: bien Sarita; debes aprenderte mejor la historia porque faltaron partes.

Lo anterior contribuye a que la comunicación no sea efectiva, lo que dificulta el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el siguiente fragmento, se puede identificar el respeto como base de la relación entre estudiantes y profesora, pese a las distintas manifestaciones de indisciplina.

Estudiante: ¿puedo leer?

Profesora: no me va a contar, porque ya leímos y es suficiente. A ver Lara...

Lara: La llorona.

Profesora: papito, vuelvo al cuento. Óigame bien: vuelvo a la misma definición; no hay que confundir mitos con leyendas. Siéntese, mijo. Mitos: creación del hombre creación de los dioses. Hace unos días... hace unos días, creo que hace ocho días leímos *La caja de Pandora*; creo que fue...

Estudiantes: sí, *La caja de Pandora* fue...

Profesora: Leímos en portafolio, *Prometeo roba el fuego sagrado*, y *la Caja de Pandora*. ¿Quién recuerda ese mito?, ¿quién recuerda?, yo creo que lo recuerdan muchos... allá, papá, por favor...

Estudiante: este mito habla de que los dioses, todos valiosos, en el limbo trajeron todos los animales y les dieron una habilidad especial; por ejemplo, les dieron velocidad, les dieron defensas, les dieron todo, y entonces le encargaron a Prometeo....

Profesora: se le olvidó. A ver... complete papá... ahí iba bien... ahí iba bien. Sigamos, Lectura 21

Estudiante: Que creara al hombre; entonces, Prometeo creó al hombre, luego cuando fue a mostrarlo a los dioses...

Estudiante (otro niño que desea participar): profe, yo lo puedo leer...

Profesora: sí, léalo mentalmente.

Estudiante: como el hombre... todos los dioses estaban bravos porque era un ser superior a todos los animales de la tierra, entonces él se puso celoso por él, y decidió crear a la mujer.

Profesora: a ver, Guio... bien... siéntese, hijo.

Observamos, entonces, que el clima entre los estudiantes y la profesora es de cordialidad; sin embargo, en este último caso, la docente expresa más su autoridad, haciendo que los niños actúen un poco más disciplinados, es decir, los corrige con afecto, pero de manera autoritaria.

Es cierto que la comunicación verbal y no verbal influyen en gran medida en la forma como los niños y niñas intervienen dentro de las distintas clases, a partir del clima emocional que

el maestro establece a través de las actitudes y la forma en que conduce las actividades (Ringness, citado por Zúñiga, 1997, p. 66).

Por último, se evidencia que el mismo clima hace que el estudiante adquiera seguridad ante sus intervenciones, lo cual puede llevarlo a tener buenos aprendizajes, sin cohibirse de expresar lo que siente o quiere; esto sólo se logra si el docente mantiene una buena comunicación con sus estudiantes. Al respecto, Slavin (1995, p. 65) afirma que “es esencial que los alumnos estén convencidos de que son personas valiosas e importantes para que puedan tolerar las desilusiones de la vida, tomar decisiones con confianza y, finalmente, ser felices y productivos”.

7.5. FINALIDADES: (F) GIMFEM Y LHEMI

En este caso, las finalidades sugieren las intenciones didácticas del docente frente a los propósitos y productos; quiere decir, al propósito global de la clase, que en este caso gira alrededor de los mitos y leyendas, y es dirigido a una representación social: enseñar y aprender. Así mismo, hay trazadas unas finalidades específicas para cada actividad que hacen parte del “currículo oculto”.

Hymes (citado por Tusón, 1991) escribe que las finalidades no son siempre compartidas y aceptadas entre los participantes: “si se hacen explícitas las metas que los profesores perseguimos con cada actividad o, incluso, si nosotros mismos las tenemos siempre claras, porque a veces el éxito o el fracaso de una actividad puede depender de aspectos como estos”.

Retomando lo dicho por el sociolingüista estadounidense, es apremiante justificar los propósitos del proceso de enseñanza y aprendizaje de la oralidad; ¿el motivo?: este aspecto direcciona de modo singular dichas prácticas de forma altamente efectiva y eficaz al momento de aplicarlas.

Tusón (1991), por ejemplo, resalta este aspecto en relación con las metas trazadas:

Los participantes pueden iniciar con propósitos diferentes, pero en el transcurso de las prácticas orales se pueden llegar a acuerdos. Por otro lado, se pueden tener metas distintas y no llegar a ninguna negociación; se generan tensiones y el producto no es lo que esperaba de ninguna de las partes o simplemente todo puede fluir; los objetivos pueden ser los mismos y los productos los esperados.

Este enfoque nos dispone para reflexionar en torno de la importancia de tener propósitos claros; de ahí derivan criterios claros en cada una de las prácticas orales que se llevan a cabo en las clases; consecuencia lógica de ello, mejores resultados en dichas prácticas. A continuación presentamos la rejilla elaborada que permite cristalizar las finalidades de los participantes:

FINALIDADES (F)	
Propósitos de enseñanza en las prácticas orales: (Ppo)	
Propósitos de aprendizaje en cuanto a la oralidad: (Pao)	

Rejilla N° 3: Finalidades (F)

Hay que manifestarlo: en el GIMFEM, los propósitos de enseñanza dirigidos a la oralidad no se evidencian; se trata más bien de ejercicios de clase que buscan reforzar la temática estudiada. Recordémoslo. La docente presenta, de manera general, los objetivos conceptuales y, de igual forma, los explica, ejemplifica, pregunta y resuelve dudas. En este caso, sobreviene una ‘elicitación’ como lo mencionan Nussbaum y Tusón (1991): “el contrato de comunicación otorga al docente el papel de gestor de la palabra y de los temas, mientras los alumnos adoptan un papel complementario que consiste en verbalizar la respuesta esperada por el profesorado o dejarse conducir hacia ella”.

Profesora: ¡hola niñas!

Niñas (murmullo): ¡hola, Paty!, ¿qué vamos hacer?

Rosamaría: Paty, yo quiero pasar a contar una leyenda.

Profesora: más adelante Rosamaría.

Profesora: como ya veníamos viendo, niñas... ¡silencio, por favor! (*murmullo*) El mito y la leyenda son muy importantes para saber de nuestros antepasados.

María: Paty, yo preparé mi leyenda, ¿puedo pasar?

Profesora: luego tendrán la oportunidad de pasar al frente. Es por esto que vamos a recordar algunas características del mito y la leyenda. ¿Quién recuerda qué es un mito y una leyenda?

Niñas (hablan al tiempo): ¡yo, Paty!, ¡yo, Paty!

Pero los propósitos de las actividades específicas donde se involucra la oralidad se opacan, pues es más lo que las estudiantes *logren hacer*, a diferencia de lo que *deben hacer* con los

ejercicios. Este aspecto demanda de las alumnas preguntas alrededor del qué deben hacer, si lo pueden llevar a cabo de la manera como ellas lo prefieren, o si pueden participar... Lo cierto es que se sienten desorientadas al momento de actuar. Ahora, no existe coherencia entre teoría y práctica, ya que no hay una elaboración clara respecto del propósito inicial. Nada lejano a lo que plantea Nussbaum (1991): “[...] el profesor ayuda sobre todo a mantener la finalidad de la discusión, es decir, a volver a centrar el tema cuando los alumnos se pierden en digresiones o en el relato de anécdotas, más propias de la conversación ordinaria que del diálogo para el aprendizaje”.

Profesora: luego de la explicación, van a pasar al frente y contarán su historia.

Niñas (hablan al tiempo): Paty, yo preparé *La patasola*, es de miedo, ¡qué susto!, pero *El Sombrerón* es peor, y *El jinete sin cabeza*...

Las estudiantes demuestran que asumen un propósito claro acerca del aprendizaje sobre la oralidad, pues desarrollan la meta propuesta por la docente; ambas coinciden en ella: aprender algunas historias mitológicas o legendarias, para poder pasar al frente y compartirlas con sus compañeras; buscar relatos de terror y espanto para impresionar al curso; llamar la atención por su capacidad histriónica o desplegar sus habilidades en la descripción de los personajes de sus relatos; por último, buscar reconocimiento y protagonismo para ser reconocidas como las mejores. Así lo comenta Nussbaum (citada por Vilà, 2005):

Uno de los criterios que puede servir como base para el diseño de actividades orales en el aula es el siguiente: si el profesor planifica tanto lo que van a hacer, decir y aprender los alumnos que actúan como emisores, en relación con los objetivos de

aprendizaje, cómo lo que van a hacer, escuchar y aprender los receptores en relación con los mismos objetivos para orientar también su aprendizaje, estas actividades son doblemente eficaces porque unos y otros se benefician de ellas.

(La profesora inicia con la actividad, pero se escucha murmullo, risas y gritos en el salón)

Profesora: bueno, niñas, iniciemos con el relato de los mitos y las leyendas. ¿Quién quiere pasar al frente a decir su mito o leyenda?

Niñas (hablan al tiempo): ¡yo, Paty!, ¡yo quiero!, ¡yo quiero pasar!

Profesora (murmullo): bueno, niñas, en ese desorden no podemos seguir.

Niñas (continúan hablando al tiempo): ¡Paty, yo primera!, ¡por orden de lista!, ¡a mí me toca hoy!

Profesora: ¡silencio, nos vamos a escuchar! Sarita, pasa.

Niñas: ¡luego yo! ¡Paty!, ¡Paty!, ¡yo quiero!, ¡pásame a mí!

Profesora: Daniel, luego tú, Laura... Tatiana y María José. Silencio para escuchar a Sarita. *(Ella responde a una pregunta que le hace una estudiante)*

(Siguen distraídas, hablando al tiempo)

(Sarita se acomoda las medias y se toma la falda de los lados)

Profesora: Sarita, empieza ya.

Sarita (se toma las dos manos): bueno, mi historia más o menos me la aprendí, es alguien que la vio; ¿es en tercera persona? o ¿segunda persona?

(Con las niñas hablando y ellas tratando de dar respuesta a las preguntas de Sarita)

Profesora: ¿es primera o segunda persona?, es segunda persona.

Profesora: ¡María, escucha a Sarita!

Sarita (se toma la falda con sus manos): se trata de una señora que llevó al esposo a un centro, un hospital psiquiátrico porque lo veía muy mal...ehhh, a cada rato le daba como miedo, porque sentía que le tocaban la nuca, sentía como pasos; entonces en el hospital se preguntaron: "pero ¿qué le pasa, que está un poco mal de la cabeza?... ¿qué?... Entonces un día fue como a un bar, de noche; él salió a las once de la noche... cuando salió, empezó a sentir pasos; entonces él corrió a la iglesia, sentía que algo le respiraba en la nuca... cuando él se volvió, vio algo como a un hombre como con algo negro que no tenía cabeza (*las niñas hacen voces de asombro*) y de repente salió de su manga una mano huesuda que le decía: "¡ven!, ¡ven!" (*Sarita se empieza a reír*) jijii, jajajajajaaja...

Profesora: sube el tono de la voz para que se te escuche atrás.

Niñas (se distraen y comentan al respecto): ¡se ríe Sarita!, ¡que miedo!, ¿así se reía el fantasma?

Profesora: sigue, Sarita.

Sarita: luego, en el hospital, había silencio, como silencio... no me acuerdo bien, pero, no me acuerdo bien, pero la esposa nuevamente lo llevó al hospital y lo metieron a un cuarto oscuro donde le salía el fantasma y hacía jujujujujuju.

(*Las niñas le aplauden y se desordenan nuevamente*)

Niñas: ¡yo, Paty!, ¡me toca! (*murmullo*)

Profesora: bien Sarita; debes aprenderte mejor la historia porque faltaron partes.

En este caso, los propósitos establecidos por la profesora al inicio de la clase no son interiorizados por las estudiantes, pues aún tienen dudas acerca de la diferencia que existe

entre mito y leyenda. Es esta la razón por la cual el producto no coincide; al no existir metas claras en cuanto a las prácticas orales, las estudiantes realizan lo que ellas desean bajo el supuesto que “todo está bien”. Advierte Nussbaum (1994):

Consideramos necesario explicitar las formas de implicación y de participación que se espera de los receptores de cada actividad en el aula. El hecho de especificar la función que haya que realizar ayuda a los alumnos a mantener la atención y una actitud de escucha activa, al menos por dos razones: en primer lugar, porque se les propone que justifiquen las valoraciones que emiten sobre las interacciones orales de sus compañeros, y aquí es cuando entra en juego la reflexión metadiscursiva.

Natalia: Paty, ¿pero entonces cuál es la diferencia entre mitos y leyendas?

Margarita (las niñas comentan al tiempo): sí, a mi me parece que son iguales el mito y la leyenda.

(La profesora hace la respectiva diferenciación, con un paralelo en el tablero)

Profesora: mis niñas, es muy fácil; primero, la leyenda suele ser un relato fantástico con toques de realidad de los pueblos y comunidades donde se crearon, son históricos, pero con elementos fantásticos. Tanto el mito como la leyenda son narraciones literarias muy antiguas que vienen de la tradición oral y, dependiendo de la región donde la cuenten, van cambiando sus versiones (*shhhhhhhh*).

Profesora: ¡silencio, niñas!, porque luego me dicen que no entienden. ¿Alguna pregunta sobre la leyenda?

Niñas: no está fácil; y ¿el mito?

Profesora: sí, el mito, a diferencia de la leyenda, es una narración que describe más claramente una historia que guarda una estrecha relación con lo religioso y sagrado como lo veíamos anteriormente. Hablan sobre la creación del mundo, del hombre, de fenómenos sobrenaturales y específicamente de los dioses; también, al igual que la leyenda, tiene toques fantásticos e influye en los grupos donde se genera, prácticamente es una forma de vida. ¿Quedó claro?

Niñas (murmullo y responden al tiempo): más o menos, no mucho, ¡a mí sí, Paty!

Profesora: igual cuando estemos en las narraciones, vamos mirando las diferencias entre mito y leyenda por sus características.

Otro aspecto que es notorio en cuanto a las finalidades es la solicitud que las estudiantes le hacen a la profesora respecto de las actividades de oralidad. Ella accede con frecuencia; es decir, en este caso los propósitos que presenta al inicio de la clase se negocian, se llega a acuerdos, pero los productos siguen siendo diferentes. Según Brousseau (1986) se llama contrato didáctico al “conjunto de comportamientos del profesor que son esperados por los alumnos y al conjunto de comportamientos de los alumnos que el profesor espera de ellos”.

El educador y el educando crean una mutua relación del rol que deben desempeñar, de los comportamientos deseables, de las expectativas de sus respuestas y reacciones, de las prácticas orales que desarrollan en su momento. También, es necesario tener en cuenta que el contrato didáctico depende, en gran medida, de la estrategia de enseñanza adoptada por el profesor, la cual se adapta a diversos contextos: los objetivos del curso, el tipo de trabajo pedido a los alumnos, las condiciones de la evaluación, etcétera.

María José: Paty ¿copiamos más tarde para iniciar las historias?

Profesora: bueno, María José, te adelantas luego.

Luisa: Paty ¿yo puedo pasar a leer? Mira que yo preparé la historia.

Niñas: ¡yo Paty!, ¡yo Paty!

Profesora: Luisa, ahora te corresponde pasar.

Luisa: ¿después de quién voy, Paty?

Profesora: ¿quién pasa ahorita?

(Las niñas hablan sobre los turnos)

Profesora: ¡shhhhhhhh!, ¡silencio por favor!

María: Pasa, Sarita, y luego María Camila.

Rosamaría: Paty, ¿yo puedo contar una historia que yo hice?

Profesora: ¡Claro que las puede contar!, desde que tenga elementos de mito o de leyenda...

Rosamaría: es más un cuento, pero es de terror.

Profesora: bueno, puedes pasar, pero recuerda que son relatos relacionados con el mito y la leyenda.

7.6. FINALIDADES: (F) LHEMI

Como se ha visto en el caso anterior, durante las clases no se percibe un propósito delimitado hacia la enseñanza de la oralidad. Más bien se reduce a aclarar conceptos; de otro lado, tratan de participar de una manera irregular. “El trabajo previo de preparación en

el aula de los discursos orales monologados es un factor básico en la incorporación de estrategias comunicativas que forman parte de los objetivos de aprendizaje”, previene Nussbaum (1994). Es incuestionable que en este caso no se advierte la planeación de cada práctica oral; éstas van surgiendo de manera espontánea. Es evidente que no se ha planeado una intención formal para su enseñanza en el aula.

Profesor: ¿por qué no podemos utilizar imágenes retóricas en un lenguaje periodístico? Porque el lenguaje periodístico busca lograr un efecto estético en lo que se dice. Es decir una manera adornada. Recuerden... yo creo que cuando vimos este mismo tema... aaahhh...no, fue a los otros muchachos. Que el mayor maes...la persona... una de las personas más célebres de la historia de retórica es uno de los padres de la iglesia: San Agustín. Fue profesor de retórica en Milán y en *(inaudible)*. Y es uno de los padres de la iglesia y uno de los mayores y principales filósofos.

Estudiantes: Del mundo

Profesor: No, de Occidente, diría yo.

En este caso, la propuesta del profesor es entender la finalidad de las figuras retóricas. El docente sigue siendo el protagonista de la clase. Los niños intervienen; el profesor gestiona de modo inconsistente los turnos; pero el propósito de la práctica oral como tal no se ve. Lejos están de alcanzar el propósito: comprender, además, un poco sobre la historia de la retórica.

Es posible que el maestro utilice un lenguaje que para los niños es inusual; por tal razón, su participación se ve reducida. Es el profesor quien ayuda al estudiante a poner en palabras aquello que se le dificulta por no allegar un repertorio lingüístico amplio y apropiado. Debe

servirle de guía en la ordenación de las ideas para exponerlas, además, en el tono que la situación comunicativa demanda. En esta misma línea, para que utilice la terminología propia del campo del saber que la ocasión reviste. Es así como el docente conduce al estudiante por los caminos del uso verbal adecuado, más elaborado, más fluido, más consistente (Nussbaum, 1994). En este caso, si el lenguaje del profesor es elevado para grado quinto, puede pasar lo contrario a lo que explicita la misma autora. Es mito; esto sí es mito: el docente conjetura acerca del dominio de la lengua materna por parte del estudiante; por ello, sigue creyendo que no es necesario enseñarla de manera formal.

Profesor: bueno, comencemos a hacer el taller, ¿tienen preguntas del taller?

Estudiante: no.

Profesor: ¿qué acabamos de dictar? Lo escucho, señor.

Estudiante: ¿los adjetivos qué tienen que ver con lo que vamos a hacer?

Profesor: los adjetivos...

Estudiante: las características... ¿...?

Profesor: muy... no tanto las características. Eso ya lo hemos... lo hemos hecho en otros talleres.

El profesor motiva a los niños a llevar a cabo el taller; éste es escrito. La idea es elaborar un texto en torno de los mitos y para ello requieren la utilización de imágenes retóricas, unidas al hallazgo de adjetivos. Cuando un niño pregunta por los adjetivos, asume que ya lo deben saber. En silencio, los niños abordan el taller. Admitámoslo: la recreación de los mitos y leyendas debe generar en los estudiantes bases adecuadas en sus saberes, en el

rescate de los valores propios y en la comprensión de la cultura. Además de brindar una oportunidad para mejorar sus estrategias lectoras y escriturales, puede apoyar el uso de argumentos sólidos y así formalizar su oralidad, aclarando que se logra sólo partiendo de buenos procesos escriturales. Acota Vilà (1997):

Hemos defendido la idea de que ayudar a mejorar la competencia oral de los estudiantes quiere decir crear situaciones comunicativas en las que los alumnos aprendan a reflexionar sobre el uso de su lengua. El desarrollo de dicha capacidad de análisis implica, por parte del profesorado, decidir sobre qué contenidos guiar la reflexión, en qué momento puede ser eficaz llevarla a cabo y cómo organizar la gestión del aula para que todos los alumnos participen de ella.

Por último, el propósito de enseñanza aprendizaje de la oralidad no se evidencia. Se utilizan otro tipo de actividades que se pueden estar confundiendo con la enseñanza de la oralidad. El mismo autor argumenta que las clases de lengua oral deben ser objeto de aprendizaje si las mismas les sirve a los alumnos(as) “para pensar y para practicar estrategias comunicativas y recursos lingüísticos que le ayuden a controlar lo que dicen y cómo lo dicen y también para generar una actitud de escucha progresivamente más activa y cooperativa”.

El beneficio de la duda consiente en que los lineamientos curriculares son conocidos por todos los docentes; no obstante, consideran que éstos no son muy claros, en la medida en que se plantean una serie de actividades, [actividades] que desvirtúan en cierta medida la formalidad que debe encarnar la enseñanza de la oralidad.

Los docentes asumen que en estas planeaciones se conceden prerrogativas a las producciones textuales y a la comprensión de lectura, porque la oralidad es un proceso que *se concibe* desde la escritura y la lectura. Gran interrogante, enorme reto para quienes han tenido y tienen la inquietud que a **nos otros**, ¡por fortuna!, nos asistió.

7.7. LIMITACIONES O VACÍOS EN EL ANÁLISIS

Lo humano en la investigación...

El ser humano siempre será un ser en falta, dice un sabio refrán...

Grosso modo, señalamos algunas de esas faltas que, paradójicamente, impulsan e invitan a otros y otras a investigar y mejorar lo hecho.

- Todas las clases filmadas fueron valiosas para nuestra investigación, pero en algunas se evidenció más el desarrollo de las prácticas orales que en otras.
- La producción sonora de la mayoría de grabaciones fue excelente, excepto en dos, en donde las intervenciones orales por parte de los profesores y estudiantes fueron ininteligibles y sonidos externos.
- El tiempo establecido para las filmaciones de clase y las entrevistas se cumplieron, pero en algunos momentos algunas actividades institucionales y el corto tiempo con que contaban los maestros para las entrevistas amplió el cronograma del proyecto.
- En las entrevistas aplicadas a algunos maestros percibimos sus concepciones ideales, “el deber ser”, sobre sus prácticas pedagógicas y el aprendizaje de sus

alumnos. Lo anterior se debe a que los maestros tienen diversas experiencias en su formación académica.

- Respecto a las categorías se tuvieron que omitir varias de ellas por no responder de forma directa a nuestros objetivos de investigación. Por otro lado, en la definición de las categorías se tuvieron que descartar algunos autores que tienen igual importancia a los elegidos; no obstante, pueden ser consultados en futuras investigaciones.
- Asimismo, tanto las concepciones de los estudiantes, como las concepciones de los padres de familia no fue posible contemplarlas.
- De la misma manera, en el estudio no se incluyeron áreas que pertenecen a las humanidades como: Filosofía, Inglés y Sociales; esto con el fin de ampliar el análisis desde otros puntos de vista, a través de dichos campos del saber.
- Por otro lado, en las entrevistas y en las filmaciones hubiésemos deseado que surgiera la “autoevaluación” de los estudiantes respecto a las prácticas orales.
- El lenguaje gestual es un aspecto importante en la oralidad que se debe tener en cuenta en próximas investigaciones.

8. ANÁLISIS DE RESULTADOS

8.1. SECUENCIA DE ACTOS

En las clases grabadas, tanto en el GIMFEM como en LHEMI fueron evidentes un conjunto de fases propuestas, válidas para cada una de las clases: inicio, desarrollo y cierre. La primera, se enmarca en preliminares, entendidas éstas como propósitos de clase, preguntas generadoras, una situación de oralidad y la provocación alrededor del tema propuesto.

En la observación realizada, estos aspectos no estuvieron interrelacionados, pues, pese a tener trazados unos objetivos bien planteados, no hubo un soporte claro acerca de la enseñanza de la oralidad. No obstante, los maestros indagaban para comprobar los saberes previos de sus estudiantes acerca de la temática desarrollada; igualmente, intentaron despertar su interés haciéndoles conocedores del papel protagónico de sus propias historias, [historias] que podrían ser compartidas con sus pares.

Un elemento desfavorable es el hecho que el docente no imparte criterios claros para llevar a cabo cada una de las actividades que plantea; así, las reglas se van aplicando sobre la marcha, motivo por el cual los estudiante se dispersan, hablan entre ellos, realizan preguntas innecesarias, originadas en la falta de explicación. Un agravante que se suma al anterior es la ausencia de estrategias para superar estas dificultades por parte de los alumnos.

Lo pudimos comprobar: el interés de los estudiantes se despierta cuando los docentes les proponen retos, puesto que de un papel pasivo pasan a ser los protagonistas de las

actividades. De todos modos, en esta primera fase los docentes son los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto al segundo momento de la clase, el desarrollo, entendida como el plan a seguir en cada una de las sesiones, denominada también enunciación, no se observó un orden claro de las actividades. Adicionalmente, en su mayoría no se cumplieron a cabalidad.

Muy a su pesar, los docentes no pueden ocultar la relativa frustración que los embarga al no despertar el suficiente interés de sus estudiantes por el conocimiento; pero es innegable que no están apropiados de una metodología consistente para su consecución, si bien en la modelación los docentes demuestran un total dominio conceptual, a más de la experiencia que poseen en el terreno de la enseñanza.

La demostración, entendida como el cierre de la clase, fase en la cual los docentes constatan si hubo un real aprendizaje, por medio de la evaluación, es la *gran ausente*; una razón, entre otras, la disposición u organización de la clase por parte de los educadores, esto hace que el tiempo se reduzca y no se logre desarrollar. Lo preocupante es que tampoco ocurre en las clases subsiguientes; total, las clases carecen de una retroalimentación efectiva que posibilite a los estudiantes, de un lado, la valoración de sus fortalezas; de otro, la identificación de las dificultades y las alternativas que den paso a la superación de las mismas, respecto a sus prácticas orales.

8.2 ROL DOCENTE

De acuerdo con los objetivos propuestos en nuestra investigación, este análisis se propone una aproximación a la categoría del rol del docente, al igual que a las subcategorías observadas. Procedemos, en coherencia.

En primer lugar, el clima que establecen los docentes, en términos generales, es de cordialidad, de afecto. Sin embargo, es importante destacar que en lo observado, esa situación de confianza hizo que de algún modo los niños(as) interpretaran la actitud de los docentes como una actitud laxa, relajada y en algunos momentos contribuyó a que se perdiera autoridad, especialmente al inicio de las clases. Pese a lo anterior, con el manejo que los docentes imprimieron a las clases, se percibió que los niños comprendieron su situación en el aula, [comprendieron] la necesidad de asumir ciertos comportamientos que posibilitaran el desarrollo adecuado de las clases de un modo más organizado; asimismo, cada uno fue determinando el rol que le fue asignado. Fue así como se logró la interacción con los niños y niñas, lo que generó un ambiente de participación, motivado por medio de preguntas o por el uso de expresiones no verbales que, en todo caso, ganaron la atención de los estudiantes. En definitiva, las interacciones se dieron uno a uno, docente- estudiante; así se mantuvo el ritmo de las clases y se sostuvo la comunicación en términos adecuados.

En segundo lugar, el discurso del docente en el aula fue el protagonista: sus intervenciones, explicaciones, respuestas dadas y gestión de los turnos. En este último caso estuvo dirigida en mayor número a aquellos que siempre participaban, pues hubo niños que pidieron la palabra y nunca se les concedió. Se parte del presupuesto de que cada uno dentro del aula

cumple con un rol, el docente gestiona turnos e interviene, y los estudiantes responden según los criterios dados por el docente.

En coherencia con la afirmación hecha, los docentes realizaron sus explicaciones e intentaron identificar el grado de atención o de comprensión a través de preguntas. En algunos casos, los niños se desviaron del tema tratado, pero el docente se encargó de retomar el concepto o el tema que se estaba tratando. El docente incluye experiencias que pueden ayudar a estimular a los estudiantes a que participen de modo que las intervenciones de los niños se remiten a recuerdos más que a construcciones propias, favoreciendo así un buen grado de participación por parte de sus estudiantes. Por otro lado, se identificó que cuando los docentes acuden a clases magistrales, los niños pierden pronto su interés y se distraen en situaciones distintas de la clase. Lo anterior hace que en algunos momentos se pierda el ritmo de la misma. No se presentan discusiones sobre los tópicos de clase, más bien los estudiantes asumen más actitudes pasivas: escuchar, tomar apuntes, hacer preguntas que de momento se sobreentienden.

En tercer lugar, es clave el dominio conceptual y el manejo de los programas de las distintas clases por parte de los docentes. Sin embargo, en la aplicación de éstos en el aula muestran aparentemente, una realidad distinta dentro del aula, se ejerce, en la mayoría de los casos, el llamado “currículo oculto”. Las clases van variando según se van presentando; sin embargo, no cambia el concepto o tema de clase, más bien cambian las actividades que el docente pudo diseñar, lo anterior, por las mismas circunstancias de clase y las necesidades de los estudiantes fueron mostrando.

Dentro de la dinámica de las clases, algunos docentes dieron más importancia a la lectura de textos narrativos, en este caso, de mitos y leyendas; a partir de ellas los estudiantes debían resumir el texto; a continuación los niños intentaban deducir un concepto. En este caso, es notoria la preocupación del docente por enseñar un concepto a los niños y que éstos lo aprendan.

Otros docentes por el contrario, hacen uso del dictado de textos para que los estudiantes asuman una actitud de escucha y atención en clase. Sin embargo, la falta de comprensión de algunos términos en cuanto a su significado, hacía que los niños se dispersaran haciendo preguntas y también, bromeando entre ellos mismos.

De la misma manera, se observó que para las actividades que asigna el docente, no se dan tiempos determinados, lo cual hace que algunos niños se tomen más del tiempo debido, propiciando, en algunos casos, un poco de desorden. Asimismo, se identifica la dificultad por parte de los estudiantes, para hacer un trabajo de manera personal y silenciosa. Lo anterior, hace que a aquellos que pueden hacer su trabajo de modo silencioso, no puedan concentrarse de la misma manera.

En cuarto lugar, se observó que el docente utiliza algunas estrategias para motivar la palabra: por un lado, recurre a las preguntas que éste le hace a sus estudiantes. Puede ser de manera directa o de manera libre. En el primer caso, los docentes dan la palabra a aquellos estudiantes que más persisten bien sea levantando la mano o porque utilizan expresiones en voz alta para llamar la atención de su profesor. En otros casos, los niños intervienen sin levantar la mano y sin que los turnos les hayan sido asignados por su maestro.

En cambio, hay otros estudiantes que no participan y el docente tampoco lo tiene en cuenta. En la mayoría de los casos, estos estudiantes se vuelven casi invisibles tanto para sus pares como para sus profesores.

Sin embargo, también se identificaron casos en los cuales los niños no se sienten interesados por participar, entonces el docente acude a preguntas que ayuden a activar su participación; utiliza expresiones que abordan al estudiante desde sus experiencias o vivencias personales. Del mismo modo ocurre cuando los niños no se sienten dispuestos en la clase y se distraen; entonces, el docente acude a la misma estrategia de las preguntas. Así, los docentes controlan el ritmo de las clases, el orden de las mismas y el respeto de la palabra de los otros.

La otra estrategia observada, que utilizan los maestros, fue el uso de las exposiciones para que sus estudiantes, pusieran en evidencia sus consultas y posiblemente adquirieran nuevos conocimientos, a la vez que cabría la posibilidad que los maestros consideraran que esta estrategia les ayudaría a que se desarrollaran adecuadamente, frente a un público. Sin embargo, se percibe que los niños no saben cómo se realiza una exposición. Saben el concepto, pero no cuenta con las herramientas para prepararse para permanecer frente a un público: tonos de voz, expresión corporal entre otros; como tampoco, utiliza de manera óptima, los recursos para la misma. Por tal razón, los estudiantes más hábiles, aprenden de memoria su discurso, pero en el caso de aquellos niños que se sienten inseguros, leen todo el tiempo, perdiendo el sentido de la exposición; además, utilizan términos que ellos mismos desconocen; entonces quedan con la lección a medias y quienes son sus receptores pierden el interés sobre lo que sus pares realizan.

En quinto lugar, en la relación que presenta el docente con sus estudiantes, el docente demuestra que siente un gran afecto por los niños, los valora, los corrige; pese a que éste es quien direcciona los diferentes momentos de la clase, tampoco se percibe una tensión entre los niños y él. Lo anterior se observa porque en cada uno de los participantes, las relaciones se basan en el afecto, la confianza, pero dentro de los límites del respeto.

De igual manera se percibe que del modo como el docente se dirige a sus estudiantes, de la misma manera, éstos corresponderán con las acciones del mismo. Sin embargo, cada uno de los participantes, docentes y estudiantes, identifican también, y de modo implícito, cuál su papel en el aula; aún sin ser autoritarios, los niños por ejemplo, saben que no deben rebasar esa línea invisible que se encuentra entre ellos y sus docentes. Los docentes, generalmente, mantienen esa verticalidad que hace que guarde de algún modo su autoridad frente a sus estudiantes; lo anterior, sin embargo, no genera temor en los niños. Si el docente lo considera así, toma las acciones necesarias para mantener el orden de la clase: llamando la atención directamente o de manera general. En términos generales, los niños muestran gran aprecio y respeto por sus profesores.

8.3 FINALIDADES

En la mayoría de las clases filmadas en los dos colegios se evidencian las intenciones didácticas que tienen los docentes frente a la enseñanza y el aprendizaje de las temáticas establecidas según las programaciones que tienen para grado quinto.

Los propósitos globales los enuncia el docente al inicio de la clase, y como se mencionaba anteriormente en la secuencia de actos de la clase, que en la modelación ellos poseen un

bagaje conceptual y experiencia amplia en transmitir los conocimientos a sus estudiantes, donde se nota la dificultad es en definir las finalidades y los criterios para cada una de las actividades que se desarrollan en cada clase y donde se presentan prácticas orales que se van definiendo a medida que van transcurriendo, no presentan un orden y desarrollo claro, por lo tanto los productos no son tan efectivos como se espera por parte de los docentes, a diferencia de los estudiantes que creen que todas las practicas orales que llevan a cabo están bien realizadas, es decir, es lo que logren hacer más no lo que deben hacer.

En el transcurso de las prácticas orales como se había mencionado anteriormente no se evidencian, son ejercicios de clase que buscan reforzar las temáticas modeladas por los maestros. Los propósitos establecidos por los profesores al inicio de la clase no son interiorizados por los estudiantes en su totalidad pues ellos presentan otros intereses como ser los protagonistas de las prácticas orales, para poder pasar al frente y compartir algunos relatos con sus compañeros, para llamar la atención, buscar reconocimiento por la mejor historia contada y desplegar descripciones sobre todo de personajes de historias de terror y espanto para impresionar al curso.

Los estudiantes en la mayoría de los casos alcanzan sus objetivos frente a sus prácticas orales pues siempre que ellos hacen peticiones acerca de las actividades los educadores acceden con frecuencia pero no se dan acuerdos, las prácticas se van dando espontáneamente.

9. CONCLUSIONES

El punto de llegada...punto de partida hacia otras búsquedas

Durante el proceso de investigación, no perdimos el horizonte; nuestro interés siempre fue conocer acerca de las prácticas orales de los docentes que enseñan Lengua Castellana y a partir de los modos en que llevan a cabo dichas enseñanzas, determinar las actividades que promueven; así mismo, analizar el rol que desempeña el maestro en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, en el intento por dar respuesta a la pregunta que nos mostró la ruta: ¿de qué manera promueven la enseñanza de la oralidad los docentes de lengua castellana del grado 5° de las instituciones Gimnasio Femenino, y el Liceo Hermano Miguel de La Salle?

De los análisis de los datos y de los resultados destacamos lo siguiente:

La categoría rol del docente nos ha permitido identificar la manera como se interrelacionan las subcategorías en la enseñanza de la oralidad, si se presenta la enseñanza de la oralidad por parte de los docentes, y las estrategias que utilizan para ello.

De igual modo, se pudo identificar la influencia que tiene el modo como el docente aborda los contenidos de su clase, cómo circulan para que sus estudiantes comprendan su discurso y lo lleven a la práctica. Es indudable que la transferencia de conocimientos se logra con planeaciones claras que consulten el contexto de los estudiantes; con situaciones de aprendizaje que generen el debate alrededor de preguntas surgidas de los temas propuestos.

En esta misma línea, es insoslayable el compromiso del docente referido a los discursos monologales que le posibilitan al niño la planeación y reflexión acerca de sus producciones

orales, y la consiguiente intervención de sus pares académicos. Como lo mencionan algunos estudiosos del tema, los niños son seres sociales que aprenden con otros en contextos determinados.

Infaltable anotar la manera como la literatura mueve todo tipo de afectos y grados de aprendizaje en los niños; además, el grado de interés que se suscita a su alrededor, puesto que la literatura tiende puentes con sus vivencias cotidianas. Los docentes de Lengua Castellana de quinto grado utilizan la literatura como estrategia didáctica para el desarrollo de prácticas orales, enseñanza de valores, introyección de normas.

Según lo menciona Camps (2002) “el aula de clase es el espacio donde se desarrollan diferentes actividades discursivas interrelacionadas”. Los objetivos de los maestros es desarrollar sus clases en relación con la teoría y práctica, planteando una serie de actividades discursivas para los estudiantes, casi siempre se logra la primera intención, pero la segunda se diluye porque no hay un planteamiento claro acerca de la enseñanza de la oralidad.

El problema radica en que tanto el GIMFEM como el LHEMI carecen de un enfoque de enseñanza claro respecto a la enseñanza de la oralidad, es decir, se establece en los programas, pero en la práctica depende del criterio de cada profesor para llevarla a cabo.

Los docentes cuando son protagonistas del acto de enseñanza en el aula de clase, evidencian el propósito, indagando por medio de preguntas los pre saberes de sus estudiantes, los provocan a llevar a cabo retos traducidos en actividades y estos aspectos son valorables por los educadores aún sin tener muy claros los parámetros de las prácticas

orales que van a enseñar se preocupan por el desarrollo de la comunicación de los educandos, este factor es un aprendizaje así se demuestre de manera inconsciente como lo menciona Camps.

Ahora bien si existen carencias metodológicas en la enseñanza de la oralidad por parte de los educadores, la evaluación no se hace esperar, pues no se evidencian criterios de evaluación claros, al igual que sus instrumentos, falta reflexiones metadiscursivas acerca de la oralidad practicada por los estudiantes, prácticas monologales que les permita hacer consciencia de ella. Y el tiempo que depende de la misma disposición u organización de la clase dispuesta por los maestros no es suficiente para evaluar a los jóvenes; por lo tanto en todas las clases quedó faltando.

Desde una creencia tradicional los pedagogos se responsabilizan de la enseñanza de unos contenidos necesarios para sus estudiantes que les ayude como apoyo a las respuestas de las preguntas generadas en el transcurso de las clases al igual que a convencerlos de que esos aprendizajes son útiles en su entorno social pero no se tienen en cuenta las concepciones y gustos de los jóvenes, pero si de los maestros y el desinterés no se hace esperar por parte de los alumnos. Se comprueba con la situación anterior que los docentes poseen carencias metodológicas en la enseñanza de la oralidad, pues tienen capacidades académicas y una amplia experiencia pero no una metodología clara que eduque, pule, adapte y potencie la expresión oral de los alumnos, como lo evidencia Camps. Es preocupante que frente a la carencia metodológica anteriormente expuesta, los maestros justifican el texto escolar como guía de consulta. Pero realmente se convierte en la metodología de clase de lengua.

A la lectura es otro recurso que los pedagogos le dan la importancia que amerita y la utilizan con frecuencia para desarrollar habilidades comunicativas en los estudiantes. Es un acierto por parte de ellos pues con este proceso utilizado para el desarrollo de las prácticas orales no solo aprenden a exponer un tema sino que también se convierte en un instrumento de aprendizaje.

En cuanto a las finalidades, los propósitos de las actividades específicas donde se involucra la oralidad se pierden pues es más lo que los estudiantes logren hacer más no lo que deben hacer desde el desarrollo de su oralidad hay desorientación en el momento de actuar. Por otro lado los estudiantes no interiorizan los propósitos iniciales de clase pues se demuestran dudas en el momento de aplicar las temáticas enseñadas. Se puede decir que las finalidades de los educadores son distintas que las de los educandos al igual que los productos en cuanto a oralidad se trata.

Las prácticas orales se van dando de manera espontánea en las clases y este aspecto es el reflejo de que no hay una planeación previa de cada práctica oral.

Finalmente si no existen metas claras en cuanto a las prácticas orales, difícilmente los alumnos lograrán un mejor desempeño en su producción oral; por tal razón los educadores y educandos deben hacer acuerdos mutuos como lo menciona el contrato didáctico de Brousseau.

10. RECOMENDACIONES

Un primer planteo nos hermana con la importancia de llevar el diálogo y la discusión al aula como prácticas orales; es decir, el docente debe gestar espacios de interacción e interlocución entre profesor- estudiante, estudiante-estudiantes, estudiantes-profesor, profesor-grupo en la búsqueda de intercambio de conocimientos, opiniones, puntos de vista, acuerdos, desacuerdos.

En segundo lugar, las prácticas orales no deben quedar reducidas y limitadas a “ejercicios” de clase que contribuyan a la enseñanza de una temática específica; debe proponerse ampliar los horizontes respecto de la formalización de la enseñanza de la oralidad, entendiéndola como una práctica social que contribuya a mejores aprendizajes y desempeños orales por parte de los educandos. Por tanto, para que existan prácticas orales efectivas, los maestros deben planear cada una de las actividades orales que se van a implementar en las aulas de clase; objetivos, criterios que se deben tener en cuenta para su aplicación, lo que van a aprender, hacer y expresar los niños y jóvenes, todo, bajo una intención: hacer del proceso un encuentro de humanidades mediante la palabra.

No podemos perder de vista la “reflexión metadiscursiva” que menciona Vilà (2004) cuando se propone a los estudiantes que reflexionen sobre las intervenciones orales propias y de sus pares. Este aspecto les hace atender y emitir juicios de valor que contribuyan a determinar si la actividad oral es adecuada o no. Finalmente, cuando se planean tanto las prácticas orales como los criterios de realización y la evaluación, de manera adecuada, se evidencian -en la demostración- óptimas intervenciones orales por parte de los alumnos.

Otro aspecto que admite unas prácticas orales adecuadas son los discursos orales “monologales” que consisten en la planificación de géneros como las exposiciones, los debates, las mesas redondas. Dichas prácticas permiten el aprendizaje del escolar, mediante la definición, caracterización, formas de aplicación, qué decir y cómo decirlo, generando la interiorización de dichos géneros para un adecuado desempeño a nivel oral lingüístico y social. Lo que se debe valorar de estos discursos orales “monologales” es que no solo se evalúan los productos finales, sino el proceso de cada intervención oral, porque a medida que avanza en su discurso agrega nuevos elementos lingüísticos para formalizar la oralidad y contextualizarla a nivel social con mayor desempeño e identidad.

Por otro lado, no se puede omitir, como profesores de Lengua Castellana, la preocupación que existe por enseñar la oralidad formal en las aulas a los educandos, y una forma de llevarlo a cabo es a través de la literatura como medio para alcanzar dicho fin. El género narrativo, lírico y dramático son una buena fuente de actividades con diferentes intenciones orales; por ejemplo, las narraciones orales de los “mitos y leyendas” que permiten tanto a maestros como a los escolares contextualizar la historia de los pueblos, identificar elementos narrativos y características propias que identifican dichas superestructuras, al igual que mejorar la vocalización, ganar fluidez verbal, adquirir mayor seguridad en sí mismo y frente a un público; sobre todo alcanzar los objetivos planteados a través de actividades orales cada vez más complejas.

Asimismo, se observa la dificultad de llevar a cabo estas prácticas orales al aula por parte de los profesores, pues no han realizado una reflexión suficiente para alcanzar de una manera óptima el diseño, dinámica, proceso, producto y evaluación de las actividades

orales. Lo que hay que buscar es que estas prácticas orales estén planeadas de acuerdo con las situaciones y necesidades de los alumnos para que tanto la teoría como la práctica tengan una efectiva consecución en la enseñanza y aprendizaje de la oralidad en las aulas.

Para que existan prácticas orales efectivas y afectivas -recordemos que el lenguaje lo es- por parte de los estudiantes, el rol del docente es fundamental en dichas experiencias, puesto que se deben alcanzar interacciones sobresalientes en el aula, desde concederle un papel protagónico al estudiante, directamente implicado en los aprendizajes orales, siendo ellos los actores principales de los procesos cognitivos; el papel de educador es acompañar estos procesos, participar como observador, para direccionarlos, orientarlos, retroalimentarlos y valorar las prácticas orales desde el punto de vista de su preparación, proceso y producto final, al igual que propiciar la autoevaluación de sus educandos por medio de la reflexión a partir de lo que hacen y de lo que dicen. De esta manera puede llevar a sus niños y jóvenes a que se autocontrolen en las participaciones de clase, a escuchar al otro, complejizar su lengua oral dependiendo de sus habilidades y fortalezas, adquirir mayor seguridad, crear un sentido local y contextualizarlo, optimizar sus relaciones sociales y percibirse con una identidad propia para comunicarse. Estos aspectos se logran con las reglas de interacción propuestas por el maestro.

Adicional a lo anterior, cuando los educadores asumen ser los protagonistas de la clase para modelar los contenidos temáticos, deben poseer un dominio conceptual, con la intención que sus estudiantes se involucren en este proceso, para que obtengan aprendizajes significativos. Por otro lado, los docentes deben regular las actividades

dentro de la planeación de sus clases, de lo contrario los estudiantes harán lo que consideran está bien, según su criterio.

Las finalidades de cada uno de los participantes en el aula de clase, generalmente pueden ser distintas, pero los educadores no deben desconocer los propósitos comunicativos orales tanto locales como particulares de sus educandos, si se desea que las prácticas orales tengan relevancia para el aprendizaje, sin perder de vista hasta dónde se quiere llevar a los estudiantes en dichas prácticas. Es importante que se establezcan propósitos claros, no solamente con la temática general al inicio de cada clase, sino especificar las metas para cada una de las actividades orales, factor fundamental para alcanzar mejores beneficios en la oralidad.

Es perentorio un cambio de concepciones frente a la enseñanza de la oralidad; salir de sus esquemas educativos tradicionales, en tanto creen que transmitir conocimientos es lo más importante. La capacitación, el cambio de paradigmas y la reflexión y análisis frente a las metodologías aplicadas en el aula respecto a las prácticas orales, son factores importantes que contribuyen a un mejor desempeño pedagógico.

Aunque la idea no es unificar prácticas a manera de recetario, sí se trata de organizar, de manera proyectiva durante las clases, la formalización de la lengua oral, a través de las diferentes actividades que el docente lleve a cabo.

Lo que interesa realmente, es que como docentes se llegue a la reflexión sobre estas prácticas, además de sistematizar los aciertos para crear metodologías apropiadas a las necesidades de los niños y jóvenes en aras de una optimización en la producción oral.

Este aspecto debe ser el precedente para iniciar la investigación en escenarios didácticos acordes con el contexto real del aula y de las instituciones.

La preocupación por estas reflexiones, no sólo debe *tocar* a los docentes de Lengua Castellana; debe involucrar a toda la comunidad educativa para que el desarrollo de la competencia comunicativa y la formalización de la lengua sean privilegiadas en cada una de las instituciones.

A manera de cierre: los niños(as) piden la palabra...

Nada más amable que dejarlo, querido lector(a), con las palabras de un maestro, un hombre a carta cabal que ha trasegado por las lides de los complejos caminos y atajos del lenguaje; un hombre que sabe el valor inmenso de la conversación, de la charla de los niños y niñas en clase; su nombre: Carlos Lomas García

Cuando un niño adquiere una lengua inicia la lenta y difícil andadura del aprendizaje escolar y cultural de las estrategias de cooperación y persuasión que caracterizan la comunicación entre las personas. Y al aprender una lengua en el seno de situaciones concretas de comunicación no sólo inicia la adquisición de las reglas gramaticales que hacen posible la formación de las palabras y de las oraciones: aprende sobre todo, en sus intercambios comunicativos, el modo en que esas personas entienden e interpretan la realidad y, por tanto, el significado cultural asociado a esos USOS comunicativos. Aprende a orientar el pensamiento y las acciones, a regular la conducta personal y la ajena, a ir construyendo en fin en ese proceso un conocimiento del mundo compartido y comunicable. De ahí que el cambio en la educación lingüística de la infancia, la adolescencia y la juventud deba comenzar por ponernos de acuerdo en algo tan evidente como que nada es más ajeno a la clase de lengua que el silencio.

Ojalá lo *escuchemos*, queridos maestros y maestras, alto, alto...pero sin hacer ruido.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Las voces de otros y otras...

Ballesteros, J. *et al* (2001). *El aula como espacio de investigación*. Barcelona: Ed. Graó.

Ballesteros, Llobera *et al* (2000). “El aula como espacio de investigación. El pensamiento del profesor”, en: *Enseñanza de la lengua y la reforma*. Sin más datos.

Calsamiglia H. y Tusón A. (1999). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Hablar en clase*. Barcelona: Ed. Paidós.

____ (2001). *El aula como espacio de investigación. Lengua oral en la educación infantil*. Barcelona: Ed. Graó.

____(2002a). “El Aprendizaje de la comunicación en las Aulas”, en: C. Lomas. *El Aprendizaje de la comunicación en las Aulas*. Barcelona: Paidós, pp. 13-14.

____ (2002b). *Las cosas del decir. Manual del análisis del discurso*. Barcelona: Ed. Ariel.

Calsamiglia, Helena (1991a). “El Estudio del Discurso Oral”, en: C. Lomas. *El Aprendizaje de la Comunicación en las Aulas*. Barcelona: Paidós, pp. 15-29.

____(1991b). “Teoría y Práctica de la Educación”, en: *Signos s.d., s.f.* , pp. 38-48.

____(1994). “El estudio del discurso oral”, en: *Signos. Teoría y práctica de la educación*. abril – junio, pp. 18-28.

Camilloni, A. C. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que lo integran, en: A. D. & otras. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Barcelona y México: Paidós, pp. 67-92.

Camps, A., *et al*. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.

____(2002). “Hablar en clase, aprender lengua”, en: *Aula de Innovación Educativa*, s. d. pp. 6-10.

Casales, F. (2006). “Algunos aportes sobre la oralidad y su didáctica”, en: *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. Sin más datos.

Gaitán, Nubia y Ramírez Olga (2000). *A propósito de la didáctica*. Santafé de Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

González, Soledad (2005). “La enseñanza de aspectos culturales en español como lengua extranjera”, en: *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, mayo, pp. 147-156.

Halliday, Mak (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México, Fondo de Cultura Económica: Anagrama.

Litwin, Edith (1997). *Las configuraciones didácticas*. Argentina: Ed. Paidós.

Lomas, Carlos (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas (Compilaciones)*. Barcelona: Ed. Paidós.

____ (1994). “Usos orales y escuela”, en: *Signos*. N° 12, abril-junio, pp. 14-17.

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

____ (2003). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Bogotá: Imprenta nacional del departamento.

Nieda, Juana & Macedo, Beatriz (1997). *Un Currículo Científico para Estudiantes de 11 a 14 años*. Madrid: Edición en Internet (Joaquín Asenjo y Óscar Macías).

Nussbaum, Luci (1991). “De cómo recuperar la palabra en clase de lengua”, en: *Signos. Teoría y práctica de la educación*, enero – marzo, pp. 60-67.

____ (1994). “De cómo recuperar la palabra en clase de lengua. Notas para el estudio del uso oral”, en: *Signos. Teoría y práctica de la educación*. N°12, abril – junio, pp. 40-47.

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

Osorio Restrepo, Valerie et al (2008). *La literatura como objeto de estudio riguroso: Análisis de una secuencia didáctica*. Bogotá: Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Javeriana.

Reyes, Graciela (1990). *Pragmática lingüística*. Barcelona: Montesinos.

Rojas Suárez, L., et al (2006). *La enseñanza de la oralidad: un estado del arte*. Bogotá: Tesis de Licenciatura. Pontificia Universidad Javeriana.

Romero Rodríguez, Tatiana (s.d.). *La investigación cuantitativa, la investigación cualitativa y los métodos de triangulación (para psicología social)*. Consultado en noviembre, 22, 2009 en http://www.robertexto.com/archivo11/invest_cualit_cuantit.htm.

Silveira, María Inez (Trad.) (1999). *Línguas Estrangeiras. Uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. São Paulo: Catavento, pp. 45-51.

Tusón, A. (1991). “Iguales ante la lengua, desiguales en el uso”, en: C. Lomas. *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós, p.p 49-65.

Vasilachis de Gialdino, Irene (s.d.). *Los fundamentos epistemológicos de la investigación cualitativa*. Consultado en noviembre, 22, 2009 en www.catedras.fsoc.uba.ar/salvia/programa/vasilachis.doc.

Vilá, M., Ballesteros *et al.* (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. s.d.: Editorial Graó.

___ (2004). *Aula Intercultural, el portal de la educación intercultural, en: Glosas. Revista electrónica internacional*. Consultado el 11 de noviembre de 2009 en: http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=449

Vilá, Monserrat & Vilà, Ignasi (1997). *Acerca de la enseñanza de la lengua oral*. Consultado el 1 de junio de 2009 en: www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941338

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

Álvarez, María Alexandra (2001).”Análisis de la oralidad: una poética del habla cotidiana”, en: *Estudios de Lingüística Española*. Bogotá: Universidad de los Andes. Mérida: Grupo de Lingüística Hispánica. Vol. 15. Sin más datos.

ARANO, Rosa *et al* (1994). “Una experiencia de didáctica y evaluación de discurso oral en primer ciclo de primaria”, en: *Didáctica (Lengua y Literatura)*. Consultado el 18 de abril de 2008 en: redalyc.uaemex.mx

Besson, Marie-Josèphe y Canelas-Trevisi, Sandra (1994). “Para una pedagogía de la lengua oral. Los discursos orales en clase”, en: *Revista Universidad de Ginebra*. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Consultado en el 11 de abril de 2008 en www.scielo.cl/scieloOrg/php/articleXML.php.

Broilo, Cecilia y Herrera, Liliana (2003) “Las intenciones del docente y la progresión del discurso áulico”, en: *Congreso Regional de Ciencia y Tecnología NOA 2003 Sección: Educación Ciencias Sociales y Económicas*. Secretaría de Ciencia y Tecnología. Universidad Nacional de Catamarca.

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

Dolz, Joaquim (1994). “La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación”, en: *Revista Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Unidad de didáctica de las lenguas*. Consultado el 11 de abril de 2008 en: <http://www.redalyc.uaemex.mx/>.

Estévez, M. (2006-2008). *Red educativa, el portal educativo*. Consultado el 2 de abril de 2009 en: http://www.reeducativa.com/verarticulo.php?id=22#_ftnref1

JUAN, Isabel O’shanahan (1995). *Enseñanza del lenguaje oral y las teorías implícitas del profesorado*. Tesis doctoral. Curso: Soportes audiovisuales e informáticos. Serie Tesis Doctorales.

Lerner, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Menjura Torres, Martha Patricia (2007). “La fluidez discursiva oral. Una propuesta de evaluación”, en: *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*. N° 1. Enero, p. p 7-16. (Disponible en: <http://www.ogigia.es>)

Mota de Cabrera, Carmen y Villalobos, José (2009). “El aspecto socio-cultural del lenguaje oral y escrito: visión Vygotskyana”, en: *Educere*. Consulta el 31 de enero en: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=35603805>>

Niño, Víctor Miguel (2007). *Fundamentos de semiótica y lingüística*. Bogotá: Ediciones Coe.

Patiño, G. Luceli (2007). “Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza”, en: *Educación y educadores*. Vol. 10. N° 1, pp. 53-60.

Peliquín, F. (2005). “Profesorado de lengua y tratamiento de la oralidad”, en: Barragán, Catalina. *Hablar en clase*. Barcelona: Graó, p.p 93-100.

Reynoso, Marcela et al (2004). “Oralidad y escritura. Su intersección en algunas producciones locales”, en: *Ciencia, Docencia y Tecnología* [en línea] Consultado el 31 de enero de 2009 en: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14502901>> ISSN 0327-5566.