



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Elementos para una didáctica de la oralidad que favorezca la construcción de identidad

Freddy Pineda Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Investigación en Educación, Maestría en Educación
Bogotá D.C. Colombia
2016

Elementos para una didáctica de la oralidad que favorezca la construcción de identidad

Freddy Pineda Rodríguez

Tesis o trabajo de investigación presentada (o) como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Educación y Comunicación

Directora:

Rita Flórez Romero

Codirectora:

Adriana Chacón Chacón

Línea de Investigación:

Educación y Comunicación

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas

Instituto de Investigación en Educación, Maestría en Educación

Bogotá D.C. Colombia

2016

Tú, que puedes escuchar mis pensamientos, sabes quienes son todas aquellas personas que sumaron esfuerzos, tiempo y dedicación para que esta propuesta se hiciera realidad. Mi oración, es que tu misericordia los abrace cada día y el regocijo de tu presencia los guie siempre.

Gracias por tu apacible compañía...

A Diyanire, hermana mía, amada mía, paloma mía, perfecta mía.

A mis mágicas princesas: Jaanaí, dulce regalo de Dios, y Naía, reflejo de aquello que el Señor ha construido.

Agradecimientos

Agradezco la participación de los estudiantes de quinto grado del Colegio Instituto Técnico Industrial Piloto – Sede D – J.T., especialmente a los niños y niñas del grupo 503, por permitirme compartir con ellos su día a día, deleitarme con emocionantes momentos llenos de significado y disfrutar de maravillosas conversaciones. De igual manera extendiendo este agradecimiento a los maestros y maestras que se involucraron en este proceso investigativo, ofrecieron su tiempo para los conversatorios, abrieron las puertas de sus aulas de clase y contribuyeron de una u otra forma a afinar la propuesta, en especial a la profesora Ligia Góngora, quien caminó junto a mí la otra milla.

A Rita Flórez, directora de tesis y maestra inspiradora, quien me animó una y otra vez a concluir este proceso y quien surcó con su visión investigativa, el camino de la escritura y la consolidación de este documento. A mi codirectora Adriana Chacón, quien motivó el pensarme como docente investigador y aportó notablemente tanto a madurar la idea inicial, como a ejecutar con la mayor rigurosidad y cuidado, el desarrollo del estudio.

A los profesores y profesoras de la línea de comunicación, de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional, muy especialmente al maestro Fabio Jurado, por sus diálogos y aportes crítico-reflexivos sobre el sistema educativo colombiano, los cuales me permitieron vislumbrar la pertinencia del trabajo. A la profesora Deisy Galvis, quien se interesó desde el principio en mí propuesta investigativa y la enriqueció con sus sencillos pero profundos criterios. A la profesora Diana Gómez, por el acompañamiento permanente. Un agradecimiento emotivo a todas mis colegas maestrantes.

Resumen

Esta investigación propone elementos para una didáctica de oralidad que favorecen la construcción de identidad en infantes entre los 9 y 12 años. Para establecerlos, fue necesario definir didáctica de la oralidad, concepto hasta hoy algo difuso a pesar de los estudios dedicados a la competencia oral y de las fuentes teóricas que abordan la didáctica de la lengua; en efecto, se presentan componentes categoriales que coadyuvan a conceptualizarla como factor cohesionador en los escenarios de clase, caracterizándola en dos líneas: la pedagógico-dinámica y la pedagógico-sistémica. Se establece también un acercamiento a los criterios que entranan la construcción de identidad, proceso que a pesar de las orientaciones educativas que lo impulsan se deja de lado en la cotidianidad escolar; por ello se determinan en el documento aspectos generales intrínsecos en dichas orientaciones, conjugándose en un constructo identitario tripartito: social, personal y del yo.

En el marco de la etnografía educativa, la investigación se orienta bajo el objetivo de establecer criterios para la configuración de una didáctica de oralidad que favorece la construcción de identidad. Además de ofrecer un análisis y describir esta correspondencia, se consiguió comprobar que: i) A pesar de la existencia de planes y políticas educativas que integran la oralidad junto con la escritura y la lectura, no existían categorías claras que permitieran definirla bajo una didáctica propia y estructurada. ii) Los estudiantes reflejan un proceso identitario, esto significa que han de fijarse alternativas pedagógicas que lo viabilicen. iii) La sistematicidad y desarrollo de unos elementos básicos en el marco de una didáctica de oralidad posibilita la construcción de identidad.

Palabras Clave:

Didáctica de oralidad. Construcción de identidad. Proceso de enseñanza-aprendizaje. Comunicación oral. Identidad social. Identidad personal. Identidad del yo.

Abstract

This research proposes elements for a Didactics of orality which favours the identity construction in children's between 9 and 12 years old. For settling them, it was necessary to define didactics of orality, nowadays, a vague concept despite the studies spent to the oral competence and theoretical sources dealing with language teaching; indeed, the showed categorical components contribute to conceptualize it as a cohesive school environment factor characterized in two ways: the pedagogical-Dynamics and the pedagogical-systemic. It is also established an approach to the criteria that make up the identity construction, process that despite the educational guiding that drives it is set aside in daily school life; because of that in the document, general inherent aspects are established in these guidelines, combining in a tripartite identity construct: social, personal, and I.

Taking into account the educational ethnography framework, this research is guided under the objective of establishing criteria for the setting of a didactics of orality that favours the identity construction. Besides providing analysis and describing this correspondence, it was proved that: i) despite the existence of plans and educational policies that integrate the orality together with the writing and reading, there were no clear categories that would define it under a proper and structured teaching. (ii) The students reflect an identity process, which means that they have set pedagogical alternatives that enable it. (iii) The systematization and development of some basic elements within the didactics of orality framework lets the identity construction.

Keywords:

Didactics of orality. Identity construction. Teaching-learning process. Oral communication. Social identity. Personal identity. Self-identity.

Contenido

Resumen.....	IX
Lista de tablas.....	XIV
Lista de figuras.....	XV
Introducción.....	1

Capítulo Uno

Oralidad e identidad: un plano de rutas posibles.

Problema de investigación	5
1.1 Antecedentes	6
1.1.1 Didáctica de la oralidad: entre pretensiones y acuerdos	7
1.1.2 La competencia oral y su desarrollo en el aula de clase	12
1.1.3 El sujeto y su constructo identitario.....	17
1.2 Planteamiento del problema.....	23
1.3 Justificación.....	27
1.4 Objetivos	33
1.4.1 General.....	33
1.4.2 Específicos	33

Capítulo Dos

Cartografía relacional entre la oralidad, su didáctica y el

constructo identitario tripartito	35
2.1 Hacia la definición de una didáctica de oralidad	38
2.1.1 Componentes para una didáctica de oralidad: bases epistemológicas de la propuesta.....	44

2.1.2	La comunicación oral: los actos de hablar y de escuchar	59
2.2	El entramado de construcción de identidad.....	72
2.2.1	El hombre como sujeto: al filo de su identidad.....	74
2.2.2	Identidad: concepto tripartito	82

Capítulo Tres

Oralidad e identidad en la cotidianidad escolar.

Diseño y metodología	93	
3.1	Determinación de las técnicas	97
3.2	Participantes	103
3.3	Procedimiento.....	105
3.3.1	Etapa preliminar	106
3.3.2	Etapa de desarrollo de las técnicas investigativas	107
3.3.3	Etapa de cierre y elaboración de informe	110

Capítulo Cuatro

Didáctica de oralidad y construcción de identidad: más allá de la observación participante.

Análisis e interpretación	113	
4.1	Didáctica de oralidad y construcción de Identidad: posturas crítico-reflexivas del equipo docente.....	114
4.2	Un panorama de interés desde las opiniones y comentarios de los estudiantes 1244	
4.3	Hallazgos etnográficos que contribuyen en la definición de elementos para una didáctica de oralidad que favorezca la construcción de identidad.....	133
4.3.1	Categorías de análisis desde la línea pedagógico-dinámica.....	138
4.3.2	Categorías de análisis desde la línea pedagógico-sistémica	146

Capítulo Cinco

Elementos para una didáctica de oralidad que favorezca la construcción de identidad.

Conclusiones y reflexiones finales 153

- 5.1 Elementos etnográficos de una didáctica de oralidad que favorece la construcción de identidad 155
- 5.2 Punto de convergencia con otros estudios y particularidad original de la presente propuesta..... 160
- 5.3 Articulación entre didáctica de oralidad y construcción de identidad 165
 - 5.3.1 Se erigen las bases de un puente: oralidad e identidad 169
- 5.4 Conclusiones y reflexiones finales..... 175

Bibliografía..... 183

Anexos 194

- Anexo A..... 194
- Anexo B..... 197
- Anexo C..... 200
- Anexo D..... 203
- Anexo E..... 214
- Anexo F..... 215

Lista de tablas

Tabla 2 - 1: Niveles de relación de la Lengua Oral.....	69
Tabla 3 - 1: Perfil de los docentes participantes.....	104
Tabla 4 - 1: Criterios para la observación participante en el aula de clase.	134
Tabla 5 - 1: Comparación de la propuesta con los postulados de Vilà (2004) y Vásquez (2011)	161
Tabla 5 - 2: Correlación entre Oralidad e Identidad.....	163

Lista de figuras

Figura 5 - 1: Componentes generales de una Didáctica de Oralidad156

Figura 5 - 2: Espiral Didáctica de Oralidad158

Figura 5 - 3: Didáctica de Oralidad y Constructo Identitario Tripartito159

Introducción

El lenguaje es el campo de máxima configuración mediante el cual es posible establecer interacciones significativas, redundar en la definición de elementos necesarios para la consolidación de grupos sociales y favorecer la construcción de la identidad. Para ser aún más preciso, el lenguaje posee un valor trascendental en la formación y expresión del pensamiento, en la manifestación de la realidad para el hombre y en el provocar la afirmación del ser, constituyéndose como la totalidad de la función comunicativa.

Ahora bien, la comunicación como aspecto inherente al estudio del lenguaje, fija un circuito en el que intervienen elementos (emisor, receptor, mensaje, código, etc.) y habilidades (leer, escribir, hablar y escuchar); un circuito que se enriquece con la interacción y se desarrolla en la vida social. Es en esta interacción comunicativa en la que el sujeto¹ obtiene especial relevancia, pues aporta una dimensión más concreta y particular al proceso, y es quien realiza el traspaso de lo meramente abstracto (el lenguaje) a lo concreto (la comunicación). En suma, particulariza y valoriza la interacción, abre espacio a la interrelación y la conformación de entornos comunicacionales, da lugar a la interpretación del mundo y la expresividad de su propio ser.

La presente investigación tiene en cuenta dichas consideraciones centrándose en el sujeto-estudiante (en específico en sus modos de expresión oral) y en el sujeto-docente

¹ Peirce (1908), citado por Marafioti (2005), ofrece una explicación verosímil del carácter del sujeto en el circuito de la comunicación. Bajo la perspectiva *semiótica*, explica la cooperación de tres soportes a saber: un signo, su objeto y su interpretante. La instancia del interpretante suscita a su vez una posterior ramificación que da lugar a tres categorías distintas: i) el interpretante inmediato o afectivo; ii) el interpretante dinámico o efectivo; y además, iii) el interpretante final o explícito. De esta manera amplía su campo de estudio a la *pragmática* (Peirce, 2008), en la que esta relación triádica da lugar a múltiples inferencias, al proceso de transmisión de sentido y al análisis de variadas circunstancias de comunicación.

(como agente mediador del proceso de enseñanza-aprehendizaje² y del constructo identitario), pues se comprende que el circuito de interacción comunicativa desarrollado en los escenarios de clase, más allá de ser un simple intercambio de significantes y significados³, es un proceso en el que discentes y docentes intervienen dotándolo de sentido y de continuidad; proceso que ha de afianzarse mediante el desarrollo de la competencia oral y el favorecimiento de la construcción de la identidad. Sin el aporte que pueda brindar cada estudiante y maestro al acto comunicativo [hablar y escuchar] que se gesta e impulsa al interior de las aulas de clase en circunstancias de interacción e intercambio, las enseñanzas, discursos, explicaciones y diálogos sobre temas curriculares o aquellos eventos comunicativos no direccionados y espontáneos se vuelven irrelevantes, todo significativo carecería de significado. Al respecto, vale la pena destacar:

Se entiende la comunicación como un proceso en el que a través del significado que encierran las palabras, los gestos, los movimientos, las expresiones gráficas y los enunciados, logramos establecer relaciones con los demás, aprendemos sobre diferentes aspectos sociales y escolares, nos incorporamos a una cultura determinada y nos construimos permanentemente (Guzmán, Varela, & Arce, 2010, pág. 22).

Bajo estas generalidades, en este documento se rescata la importancia de la oralidad como *competencia*⁴⁻⁵ del lenguaje en el marco de la didáctica y vincula las habilidades

² Entendido en este documento como el proceso que se orienta a un objetivo y que se vincula con la capacidad de aprehensión o asimilación de ideas o conocimientos en relación con la práctica. Es decir, las facultades de organizar la nueva información, relacionarla con conocimientos previos y materializarla. El concepto ha sido ampliamente desarrollado por el investigador y psicólogo colombiano De Zubiría (1999, 2008), en el marco del enfoque pedagógico Pedagogía Conceptual. Este proceso de aprehendizaje conlleva el desarrollo de un repertorio de estrategias cognitivas, afectivas y meta-cognitivas; por lo tanto, es entendido en este documento como un proceso cíclico dado en espiral, no lineal, que está mediado por el ambiente, los intereses del individuo, los agentes facilitadores y los roles que cumple en el contexto.

³ Conceptos definidos por Saussure, ampliando el horizonte del estudio del lenguaje desde la individualidad del acto expresivo.

⁴ La difusión del concepto de *competencia* se relaciona con los postulados acuñados por Chomsky (2001, 2004, 2007), autor que realiza la distinción entre "actuación [*performance*] y competencia [*competence*]" en el campo de la teoría lingüística. Para él, la *competencia* tiene que ver con el conocimiento que el hablante oyente tiene de la lengua y su capacidad lingüística (idealizada, mental o psicológica) de abstracción; y la *actuación*, tiene que ver con el uso real (producción) de la lengua en situaciones concretas. Chomsky se centró en resaltar el carácter social de la competencia y la importancia de que los enunciados sean apropiados al contexto en el que tiene lugar la comunicación.

comunicativas: hablar y escuchar, como factores directamente asociados a la construcción de la identidad de niños y niñas en edades entre los 9 y los 12 años. Esto sobreviene al interior del aula, es así que el estudio aquí realizado ofrece elementos para la configuración de una didáctica de la oralidad que favorezca la construcción de identidad. En efecto, se reconoce a la escuela y sus espacios de clase como “escenarios llenos de sentidos, en los que el lenguaje [...] es vivenciado de manera integral y significativa” (Flórez & Moreno, 2006, pág. 154). Escenarios interculturales e intersociales en donde se entran diversas dinámicas colectivas que redundan para la vida en comunidad, la interpretación de la realidad y la contextualización del conocimiento; acciones que aúnan el constructo identitario armonizando tres componentes indisolubles: la identidad social, la identidad personal y la identidad del yo.

Esto devela además, la importante necesidad de generar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, expectativas de vida, recursos de reflexión, facultades para la criticidad y el desarrollo de habilidades comunicativas, que se permeen en todo sentido mediante el lenguaje oral. Bajo estos preceptos, la articulación entre una didáctica de oralidad y la construcción de identidad en los escenarios del aula escolar como espacios para la interacción comunicativa y la expresión, cobra especial relevancia. La propuesta investigativa se encamina en este horizonte conceptual; así entonces el documento se organiza en cinco capítulos y estos a su vez se subdividen en secciones subtituladas.

El primer acápite da cuenta de las investigaciones que antecedieron al presente estudio y que en parte provisionan el planteamiento del problema; se detallan además, las motivaciones que contribuyeron a consolidar la investigación, luego de definir los objetivos a alcanzar durante el desarrollo de la propuesta. El segundo capítulo desarrolla el horizonte conceptual en el cual se esbozan criterios que de forma general contribuyen a definir una *didáctica de la oralidad*; en efecto, se aborda el campo de la didáctica de la lengua y se contrasta con la didáctica de la lectura y la didáctica de la escritura. En el mismo, se conceptualiza *la construcción de identidad* desde perspectivas disciplinares que enmarcan su definición. En el tercer acápite se aborda el método que centrado en la

⁵ Para ampliar aún más acerca de las acepciones y los diversos sentidos del término *competencia*, recomiendo leer los artículos que sobre el tema escriben los profesores Serrano & Jurado (2013), para el Seminario sobre Evaluación de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Colombia.

etnografía educativa, brinda detalles acerca del procedimiento y los dispositivos utilizados para la consecución de los objetivos trazados. El cuarto capítulo ofrece los resultados del análisis e interpretación del registro video grabado, así como de las entrevistas realizadas al equipo docente del Colegio Instituto Técnico Industrial Piloto⁶ - Sede D - Jornada Tarde, del taller y los conversatorios desarrollados con un grupo focal de estudiantes del grado quinto de primaria. Por último, se sintetizan los resultados y se contrastan con estudios similares en un quinto acápite, para luego categorizar los elementos para una didáctica de la oralidad que favorezca la construcción de identidad y presentar las conclusiones generales.

⁶ Institución Educativa Distrital (IED) de la ciudad de Bogotá, cuyo carácter es oficial. En lo sucesivo, será nominada con su sigla, sede y jornada, tal y como se le reconoce en el sector educativo local: **ITIP-D-JT**.

Capítulo Uno

Oralidad e identidad: un plano de rutas posibles. Problema de investigación

"Quien descubre el quién soy descubrirá el quién eres.
Y el cómo y el adónde"

Pablo Neruda

La presente investigación está enmarcada en la línea de investigación en comunicación y educación de la Maestría en Educación – Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia. El estudio adelantado permitió fijar una correspondencia entre una didáctica de la oralidad y la construcción de la identidad en niños y niñas entre los 9 y 12 años; en este sentido, el documento profundiza en pilares teóricos como: didáctica, competencia oral, habilidades del hablar y del escuchar, identidad social, identidad personal e identidad del yo. Conceptos desde los cuales se realizó un rastreo general en el campo investigativo, para así, constituir el horizonte conceptual además de permitir la estructuración del estudio y de trazar la perspectiva de alcance.

Este acápite se subdivide en cuatro secciones. En primer lugar, se ofrece un recorrido general a los estudios e investigaciones que conforman el cuerpo de antecedentes. Como se dijo, se tomaron como referentes de búsqueda cada uno de los pilares teóricos y luego de realizar una decantación de los textos, se seleccionaron aquellos que por afinidad conceptual contribuyeron a enunciar el problema de investigación, lo cual se argumenta en la segunda sección, en la que además se plantean los interrogantes que delimitan la propuesta. En tercera instancia, se exponen las razones que originaron el

presente estudio, se aclaran criterios académicos y algunos aspectos personales que influyeron en la selección del tema central, los que sin duda, motivaron la consecución del acto investigativo y permitieron encausar la formulación de los objetivos.

1.1 Antecedentes

Existe un registro frecuente en diferentes investigaciones que se enfocan en estudiar, interpretar y proponer la enseñanza de la comunicación oral en la escuela. El común denominador sugiere que bajo las tendencias educativas tradicionales, en las aulas de clase no se requiere enseñar a hablar por ser una actividad natural consustancial al ser humano; por consiguiente tampoco es necesario enseñar a escuchar, aunque esta sea una premisa cuasi obligatoria y que se demande constantemente durante el desarrollo de las clases. Las razones de estas preconcepciones se enlazan a la creencia de asimilar que los niños y las niñas al integrarse al sistema formal de escolarización han estado inmersos en ambientes donde prima la oralidad, por lo tanto el enfoque de la escuela se direcciona entre otros asuntos, a potenciar las habilidades del leer y el escribir. Ahora bien, aunque los salones de clase son escenarios propicios para desarrollar la competencia comunicativa [hablar y escuchar], no es del todo cierto que los estudiantes hablen fácilmente y se expresen con naturalidad, tampoco es esencialmente innegable que el mantenerse en silencio sea un indicador fundamental de saber escuchar.

Por otro lado, la construcción de identidad es un tema que se encuentra ligado a campos propios de las ciencias sociales, como por ejemplo: la psicología, la sociología y la antropología, entre otras. Disciplinas que de una u otra forma se entrecruzan en la complejidad de la investigación con la pedagogía y la educación. Es por ello que el rastreo de información acerca del constructo identitario en los niños y las niñas y la búsqueda de estudios que abordaran temas afines a este concepto, arrojó menores resultados. Una de las razones, es que el abanico de propuestas investigativas se ha inclinado por el análisis de factores asociados a conceptos específicos de este constructo: la identidad de género y sexual, la identidad étnica y racial o la identidad histórica y cultural, por nombrar sólo algunas de las variables.

En este orden de ideas, los estudios que sirven como antecedentes de la presente investigación se organizan en este apartado en tres subgrupos, atendiendo a criterios generales y conceptuales, como también a sus alcances y resultados ofrecidos. Así entonces, tuve en cuenta: i) Los estudios que apuntalan a la configuración de una didáctica de la oralidad pero que no ofrecen una definición concreta de la misma o señalen algunos elementos específicos, salvo algunas excepciones. ii) Aquellas investigaciones orientadas a la valoración curricular para la enseñanza de la oralidad; igualmente, estudios que presentan un marco de recursos, secuencias y propuestas pedagógicas para afianzar la competencia oral en la escuela. Y por último, iii) las investigaciones que abarcan la construcción de la identidad en el niño o que consideran temas afines en su análisis.

Cabe aclarar en este punto, que los estudios que contrastan, enlazan o describen la correspondencia entre una didáctica de la oralidad y la construcción de la identidad en los niños y niñas, reflejados en la práctica educativa cotidiana son muy escasos y aquellos que se consideran en este apartado apenas si sugieren algunas consideraciones en sus conclusiones. El resultado del rastreo consultivo y la revisión bibliográfica de estudios e investigaciones, se desarrolla a continuación.

1.1.1 Didáctica de la oralidad: entre pretensiones y acuerdos

En perspectiva, cuando se habla de oralidad en contextos escolares, de forma inmediata se la relaciona con el proceso cognitivo de lectura y escritura que apuntala al afianzamiento de la competencia comunicativa. Y es que la escuela tiende a considerar las imbricaciones binominales: oralidad-escritura, oralidad-lectura y lectura-escritura, siendo esta última, la que más atención recibe y sobre la que radican las preocupaciones e intereses analíticos con un gran número de variables investigativas. Aún hoy, no se alcanza a comprender que la oralidad constituye mucho más que una materialización del acto lingüístico⁷, que su estudio ha de implicar sus procederes sociales y trascendencia contextualizadora, y además, como señala Ong (1994), que involucra niveles de procesamientos propios e independientes que se complementan, sin lugar a duda, con la

⁷ Coincido con Martínez (2004), en comprender el acto lingüístico como la manifestación del lenguaje, la lengua, el pensamiento y el conocimiento.

tecnología de lo escrito; de por sí en los escenarios escolares, la oralidad, la lectura y la escritura, se encuentran ligadas de manera intrínseca, tratar de excluir o llevar a alguna de estas a segundo plano en el proceso de enseñanza-aprehendizaje que un estudiante desarrolla en su vida escolar, como ocurre en muchos casos con la oralidad, sería fraccionar aún más la complejidad académica del conocimiento.

Cabe aquí destacar que es posible encontrar estudios que acogen el tema de la oralidad de forma general, sin embargo al escudriñar su contenido, es perceptible el desglose de alternativas de trabajo e intervenciones sistemáticas que aducen el carácter de lo didáctico y enfatizan la aplicabilidad de tareas que radican en el cumplimiento de una secuencia o metodología. Ahora bien, lejos de lo que pueda suponerse, la **didáctica de la oralidad** dista mucho de ser considerada apenas, como un conjunto de métodos adaptables a determinados grupos o como alternativas de trabajo aplicables en momentos específicos en el aula de clase. La didáctica de la oralidad ha de considerarse como un campo disciplinar en el ámbito científico-pedagógico, que se centra en el estudio y análisis de las prácticas de enseñanza-aprehendizaje en el orden de la competencia comunicativa y referida a las habilidades del hablar y del escuchar, con el objetivo de intervenirlas, modificarlas y de facilitar elementos conceptuales que viabilicen su afianzamiento, ejecución y pertinencia en el entorno escolar y que toma en cuenta a los agentes, el ambiente y las situaciones mismas del acto educativo.

En un marcado interés por establecer una intervención didáctica en el aprendizaje del uso oral de la lengua, Abascal (2002), desarrolla la tesis de doctorado «La teoría de la oralidad». En ella realiza un recorrido histórico del concepto *oralidad* y muestra la manera en que este es tomado por diversas disciplinas como: la lingüística, la hermenéutica, la historiografía y la sociología, entre otras. La autora, ofrece una definición conceptual de la oralidad bajo fundamentos epistémicos, como también un *modelo para una teoría de la oralidad*, en la que explica cinco categorías: hablante, actividad, oyente, circunstancias y por último, un repertorio de géneros orales. El estudio es extenso y trata de agotar al máximo aspectos para teorizar la oralidad; si bien, se acerca a la configuración de una didáctica de la oralidad, los elementos se encuentran dispersos en el documento y no son definidos claramente.

El trabajo de la investigadora Vilà (2004), se constituye en uno de los estudios más relevantes en la clasificación de este primer grupo de antecedentes, por ofrecer categorías que contribuyen con la configuración de una *didáctica de oralidad*. La investigación se origina en las escuelas e institutos de Cataluña (España) y a partir de esta, la autora presenta el artículo «Actividad oral e intervención didáctica en las aulas», en el que sustenta la importancia de la enseñanza de la lengua oral en las aulas de clase en el marco de una didáctica estructurada, dada la variabilidad en las formas de intervención. Vilà, propone la idea de una “didáctica de las destrezas orales” y describe tres situaciones para reflexionar sobre la práctica docente: a) gestionar la interacción social en el aula, b) dialogar para construir conocimientos académicos, y c) exponer y argumentar conocimientos, opiniones o relatos de forma monologada. Bajo estas premisas, afirma que la actividad oral es susceptible de programación y de evaluación específica, por lo cual, establece las secuencias didácticas como eje para la organización de la actividad en el aula. Secuencias didácticas entendidas por la investigadora como “pequeños ciclos de enseñanza y de aprendizaje articulados en forma de secuencia temporal y orientados a la producción de un género discursivo” (pág. 117). La intención final es que gracias a la intervención pedagógica “los alumnos pasen de usar la lengua oral de un modo básicamente intuitivo e impulsivo a ser capaces de hablar de un modo más reflexivo y controlado sin perder la naturalidad inherente a la buena comunicación” (pág. 120).

Por su parte, Casales, (2006), en el artículo titulado «Algunos aportes sobre la oralidad y su didáctica», afirma que los enfoques lingüísticos comunicativos definen a la lengua como un instrumento de uso o comunicación con el cual el hablante logra determinados objetivos. Ese uso de la lengua puede realizarse al hablar, escuchar, leer y escribir. El individuo debe dominar estas habilidades lingüísticas para poder comunicarse eficazmente en cualquier situación de la vida cotidiana, de esta manera obtiene la posibilidad de comprensión y expresión. El documento detalla características de la *oralidad* y le incorpora el concepto de *diversidad*, argumentando que todo grupo escolar es diferente a otro por lo que a la hora de enseñar es necesario tener en cuenta distintos métodos; así entonces, considera importante potenciar tanto la acción, como la interacción. Hasta aquí, Casales realiza un recorrido conceptual, sin ofrecer una definición concreta de lo que desde el título de su propuesta ha nominado: *oralidad* y su

didáctica, antes bien, continúa su disertación y propone la *técnica del taller*, explicándola como una alternativa válida para ejercitar la oralidad.

Alimentando el debate que considera a la oralidad y la escritura como modos distintos de comunicación, las profesoras Gutiérrez & Rosas (2008), sostienen la importancia de intervenir y fortalecer la competencia comunicativa, lo cual significa que la escuela desarrolle y amplíe la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral, otorgándole igual importancia que a la lengua escrita dada su incidencia en la formación de ciudadanos. El artículo, «El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes», presenta la postura crítico-reflexiva de las investigadoras, quienes basadas en los resultados de un proyecto de carácter institucional que integró a maestros y maestras del área de lenguaje, demuestran la escasa atención que se le presta a la oralidad como objeto de estudio. Ante la ausencia de tradición pedagógica sobre el uso oral de la lengua en los contextos escolares, plantean la necesidad de estudiar las concepciones sobre la enseñanza de la oralidad desde la perspectiva del pensamiento del profesor como un primer paso para la intervención y la transformación de sus prácticas. En este sentido, Gutiérrez (2012), sustenta la «Ausencia de una enseñanza reflexiva y sistemática de la oralidad» y expone de manera sucinta las tensiones, aperturas y necesidades relacionadas con la oralidad como actividad del lenguaje. La caracterización e interpretación de ciertas concepciones derivadas del discurso y de la acción didáctica de los profesores del área de Lengua Castellana, son el principal aporte de su investigación. El documento pone en relieve la importante necesidad de elaborar lineamientos para la formación y actualización de este grupo de maestros, encaminados al desarrollo de la competencia discursiva oral de los estudiantes. Puede inferirse que deja de lado a otros maestros y maestras, los cuales también interactúan con los estudiantes y por obviedad, experimentan situaciones en las que la oralidad se manifiesta. Por otro lado, da lugar a interpretar que los estudiantes son agentes secundarios en el proceso y por lo tanto se consideran sujetos deficitarios en la interacción comunicativa.

Como se mencionó, la oralidad es una tecnología bastante antigua que se entrecruza y complementa con la tecnología de la escritura en los escenarios escolares, pero que goza de niveles de procesamientos propios e independientes. Así también lo manifiestan

los investigadores Pérez & Roa (2010), quienes apuntan que la lengua oral debe resignificarse en la escuela y en el espacio formal institucional, en conjunto con una indagación por el sentido político del lenguaje. Sus aportes se enfocan en la relación entre la ***lengua oral y construcción de ciudadanía***, además de las condiciones para la democracia en la escuela. En esa perspectiva, su trabajo se orienta en el lenguaje desde la arista del diseño de las situaciones de enseñanza, las *situaciones didácticas* entendidas como las formas de configurar las interacciones entre los niños y niñas, los docentes y los procesos del lenguaje. Los autores resaltan que la vida social, cultural y la vida académica transcurren, en gran parte, en el terreno del lenguaje; de esta manera asientan que a través del lenguaje oral se construye la voz para hacer parte de esa larga conversación con los demás y consigo mismo, de la que participamos a lo largo de la vida; de allí, la importancia del estudio para la presente investigación.

Para cerrar este primer grupo de investigaciones, reseño con especial atención el trabajo adelantado por el profesor Vásquez (2011), titulado «La didáctica de la oralidad: experiencia, conocimiento y creatividad». Sin duda alguna, sus aportes específicos sirven de base fundamental en la configuración de una didáctica de oralidad que favorezca la construcción de identidad. El profesor Vásquez, considera importante perfilar dos conceptos: *oralidad* y *didáctica*. El primero, entendido como la forma básica de expresión y comunicación humana, y como un dispositivo para legar tradiciones, valores y saberes. El segundo, concebido como un saber práctico, campo en el que se combinan la experiencia, el sentido de la previsión y la reflexión continua (pág. 152). Bajo estas especificaciones, el autor desarrolla siete criterios que definen una *didáctica de oralidad* (DO)⁸, las cuales sintetizo a continuación: 1) Una DO es más que llevar a las aulas prácticas orales informales de la vida cotidiana; en este sentido son fundamentales la planeación, el seguimiento y los objetivos⁹. Así la DO se distancia de aquellas prácticas orales que se dan espontáneamente, que no tienen en sí mismas voluntad de didáctica. 2) Una DO implica hacer explícitos previamente los criterios de evaluación o los indicadores de aprendizaje. 3) Una DO nos pone a los educadores en la tarea de

⁸ El autor utiliza repetidamente el concepto Didáctica de Oralidad. Para facilitar la lectura en este apartado y en algunas secciones de los subsiguientes, utilizo las letras mayúsculas “DO” para referirme al mismo.

⁹ Criterios que serán desarrollados ampliamente en el capítulo dos de este documento.

diferenciar o distinguir los géneros orales; estas manifestaciones orales deben ser entendidas dado el momento de ponerlas a circular en el aula. 4) Una DO está acompañada de elementos paralingüísticos; por considerarse un medio de comunicación autónoma, la oralidad perdería vitalidad si se descuidan sus elementos didácticos. 5) Una DO se fija especialmente en la cohesión y la coherencia del discurso, por lo tanto, han de incorporarse bisagras discursivas que coadyuven a mantener el hilo conductor y la estructura de la clase. 6) Una DO puede encontrar un buen repertorio de ayudas metodológicas en la tradición de la retórica clásica. 7) Es fundamental poner a circular la oralidad y sus modalidades ya que no solo busca favorecer la interacción, sino educar en la convivencia, la inclusión y la construcción de democracia. Vásquez cierra su artículo agregando que las acciones de oralidad provocadas en la escuela deben entre otras cosas, ser mediaciones estratégicas para mostrar la relatividad de creencias, adquirir madurez intelectual, fortalecer el carácter y favorecer la participación. En este orden de ideas señala:

Como puede verse, el aula es un buen teatro para que sean audibles las **diversas oralidades**, las diversas historias, los diversos relatos que dicen **múltiples identidades**. Y mucho más hoy cuando un salón de clases es en realidad un espacio multicultural. Por supuesto que la palabra del maestro debe oírse, pero también las palabras de nuestro estudiantes [...]. Luego, **no es una actividad secundaria o de cortos alcances**¹⁰ (2011, pág. 159).

1.1.2 La competencia oral y su desarrollo en el aula de clase

Los trabajos investigativos que se desarrollan en contextos escolares y que en específico resaltan la importancia de la oralidad en el aula, constituyen un canon significativo de antecedentes para el presente estudio. A la hora de analizar propuestas, enfoques y propósitos que se correlacionan con la competencia oral, la comunicación, la interacción y el dialogo en los salones de clase, así como su incidencia en el proceso de enseñanza-aprehendizaje, la captura de documentos y artículos ofrece amplios y variados resultados.

¹⁰ El resaltado en negrilla es mío.

Un primer compendio de estudios lo conforman aquellas propuestas y enfoques investigativos que trascienden el contexto local y que se interesan por analizar el campo de la enseñanza de la comunicación oral, las habilidades de hablar y escuchar y la interacción, además de relacionarse directamente con la aplicabilidad de secuencias y actividades metodológicas. Así entonces se describen puntualmente los aportes investigativos de: Abascal, Beneito & Valero (1993), Rodríguez (1995), Lomas (2003) y Pérez & Rincón (2009).

Abascal, Beneito & Valero (1993), presentan la obra «Hablar y escuchar: Una propuesta para la expresión oral en la enseñanza secundaria», en la que plantean un marco para la intervención didáctica referida al desarrollo de la competencia oral de los estudiantes. En el documento proporcionan actividades de observación y producción de textos orales, como también sugerencias a partir de las cuales cada docente puede pensar en ejercicios apropiados al nivel educativo y al tipo de estudiantes con los que trabaja.

Por su parte, la investigadora Rodríguez (1995), señala que existen claras diferencias entre la lengua hablada y la lengua escrita, pues son dos modos distintos de comunicación a partir de un mismo sistema lingüístico. Para ella, la escuela concentra su atención sobre el aprendizaje formal de la escritura, debido a que la lengua oral constituye un aprendizaje indudablemente extraescolar. De ahí el título sugerente de su artículo «Hablar en la escuela ¿Por qué?... ¿Cómo?» en el que argumenta el valor social del habla y la importancia de promover esta capacidad en el aula de clase, ya que la escuela “es un ámbito privilegiado donde los niños pueden adquirir y desarrollar los recursos y estrategias lingüísticas para superar la desigualdad comunicativa y es responsable de los géneros orales más formales” (pág. 4). Con el fin de brindar mayor relevancia a la planificación y enseñanza de la comunicación oral, la autora considera tres niveles del lenguaje: i) el nivel de la *forma* que toma en cuenta las estructuras y reglas que constituyen el sistema de la lengua, ii) el nivel de la *función*, que enfatiza lo que hacemos con el lenguaje en contextos comunicativos reales, y iii) el nivel del *significado sociocultural*, en el que pone de manifiesto la importancia del hecho cultural en la producción e interpretación de un acto de comunicación concreta. Bajo estas generalidades, propone estrategias interactivas orientadas a fomentar la comunicación, crear rutinas y facilitar el aprendizaje cooperativo.

Lomas (2003), en el artículo: «Aprender a comunicar(se) en las aulas», asume una posición crítica sobre el desarrollo de la investigación en las aulas bajo enfoques disciplinares como el sociológico y el psicológico-cognitivo, que consideran al aula sólo como un escenario físico del aprendizaje escolar. Así entonces, reflexiona sobre lo importante de considerar al aula como escenario comunicativo donde se habla y se escucha. El investigador plantea cómo el currículo se entreteteje en este contexto en el que la educación se orienta al aprendizaje de la comunicación, por ello considera que las habilidades lingüísticas deben hacer presencia en el desarrollo de la competencia comunicativa. Para tal fin argumenta, que es fundamental orientar tareas al estudio de las estrategias verbales y no verbales que habitan en los textos de los medios de comunicación, debido a la notoria incidencia de estos en el estudiantado.

Pérez & Rincón (2009), manifiestan que el aula es “un microcosmos en el que se crean los hábitos de comunicación y de relación de la sociedad [...] y un escenario en el que se representan papeles diversos predeterminados, más o menos negociables, que se desempeñan a través del uso de la palabra” (pág. 299). Los autores proponen un modelo de programación de la lengua oral que incluye cuatro ejes que apuntalan a fortalecer el habla y que abordan la habilidad de la escucha, estos son: i) las tareas controladas y las de transferencia direccionadas a la adquisición y al uso de habilidades respectivamente; ii) las tareas de observación y las de producción, enfocadas a trabajar sobre un *input* y producir *output*; iii) los modos de habla que varían según la intención o el contexto y, por último iv) el eje dedicado a la tipología textual. Los investigadores también discuten acerca de los factores explícitos e implícitos en la enseñanza de la oralidad y enfatizan en la responsabilidad que debería tener todo el profesorado (y no sólo el profesorado de lenguas), en el desarrollo de la competencia comunicativa. Acerca de ello apuntan: “aunque el alumno pueda percibir esta enseñanza como algo implícito, para el profesor ha de ser siempre un contenido explícito, ya que ha de programarlo y evaluarlo [...] los contenidos que no se evalúan son contenidos invisibles en la asignatura” (pág. 302). Concluyen que dado el peso de la lengua oral y de la escucha comprensiva en las vidas cotidianas y en el éxito académico de los educandos, es necesario abordar la programación coherente y sistemática de la lengua oral y de la escucha en la enseñanza obligatoria.

Un segundo compendio de investigaciones lo conforman aquellas que se inclinan por presentar alternativas de trabajo en clase, talleres y otros recursos didácticos. Este es el caso de los trabajos adelantados por los profesores: Montealegre (2010), Rojas (2010) y Alfonso (2010), quienes centraron su análisis a partir de la observación de escenarios educativos en instituciones oficiales del Distrito Capital.

El primer autor presenta la obra «Estrategias para desarrollar oralidad, lectura y escritura - Relatos de vida, yo te cuento y tú me cuentas» (Montealegre, 2010), en la que describe el proceso adelantado con estudiantes de grado octavo y presenta algunas formas e instrumentos para potenciar la oralidad tales como: la autobiografía, la anécdota y el diario de vida, entre otros. La segunda autora, muestra la incidencia de la conversación en la construcción conjunta de conocimientos vinculados específicamente con la escritura. Su trabajo: «Conversación, Construcción Colectiva de Conocimientos y Producción Textual» (Rojas Y. , 2010), se basó en un estudio que comprendió la caracterización de las conversaciones, las estrategias discursivas empleadas por estudiantes y el proceso metacognitivo que subyace en dichas conversaciones, lo cual devela en cierta forma, los conocimientos construidos sobre la escritura. En su propuesta, considera los aportes del análisis del discurso contextual, referencial y representativo, tomados éstos como una alternativa para analizar las conversaciones entre los estudiantes de grado noveno. El tercer autor presenta el trabajo titulado: «La Interacción con los Lenguajes en el Contexto Escolar: El Caso de las Narrativas» (Alfonso, 2010), desarrollado con estudiantes de grado cuarto de primaria. El profesor, reflexiona sobre la necesidad de una alfabetización acorde a la funcionalidad de los lenguajes, plantea la necesidad de avanzar en el fortalecimiento de los lenguajes oral, escrito y audiovisual, a partir de la transcodificación de narrativas literarias. Fundamenta entonces el lenguaje oral, bajo aspectos generales como: oralidad primaria, oralidad secundaria, código elaborado, código restringido¹¹, lo verbal, lo no verbal, lo paraverbal, los niveles orales (fónico, morfosintáctico, léxico, semántico y pragmático), las

¹¹ El autor asume estos conceptos desde los postulados de Calsamiglia (2002). Es importante tener en cuenta que Bernstein (citado por Díaz, 2002), es quién inicialmente fija estas concepciones manifestando que el código es un regulador de las relaciones entre contextos, y a través de este se reconocen las reglas especializadas de la comunicación y se demarcan las comunicaciones legítimas de las comunicaciones ilegítimas.

competencias y la textualidad oral. Con cada uno de estos aspectos fija un acercamiento a los principios de interacción relacionándolos con las narrativas.

El tercer compendio está constituido por las propuestas de las investigadoras: Ochoa (2005), Fonseca & Hernández (2009), Posada & Castillo (2009) y Gutiérrez (2010), quienes enfocan sus estudios en la importancia del desarrollo de la argumentación oral en los estudiantes de la escuela colombiana, a través de secuencias didácticas. Los avances fijan criterios para considerar la manera en que la competencia discursiva oral ha de involucrarse en los currículos institucionales y trascender a los salones de clase.

Ochoa (2005), se encaminó en el análisis de la oralidad en los textos escolares y los aportes que estos daban en específico al desarrollo de la argumentación. Su tesis doctoral «Estrategias didácticas para el desarrollo de la argumentación oral en quinto grado de la educación básica colombiana» reflexiona sobre las concepciones y actitudes de los profesores de educación primaria en relación con la oralidad. Por su parte, Fonseca & Hernández (2009), en el informe de investigación «La Actividad Metaverbal: Proceso que Favorece la Argumentación Oral en Estudiantes de Grado Octavo», describen los resultados obtenidos a partir de la implementación de una secuencia didáctica en un contexto de cooperación, que tuvo como hilo conductor la actividad metaverbal e involucró procesos de planificación y reflexión grupal. El estudio reconoce la función e interacción del docente en el proceso, lo cual implica cambio de roles y trabajo interdisciplinar. En esta misma línea, la propuesta «La Educación Artística: Aportes al Desarrollo de la Argumentación Oral de Niños y Niñas de Primer Grado de Escolaridad» (Posada & Castillo, 2009), describe la importante necesidad de diseñar e implementar secuencias didácticas que correlacionen el lenguaje oral con otras formas de expresión. Las autoras se involucran en este propósito, mediante el cual logran aproximar a niños y niñas en situaciones discursivas orales de una manera motivadora y significativa, desde la producción, interpretación y contextualización de manifestaciones propias del arte. Por último, la investigadora Gutiérrez (2010), resalta la importancia de fortalecer la competencia discursiva oral desde los primeros grados de escolaridad desde una perspectiva reflexiva y progresiva. En el artículo «La adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral en la primera infancia», reconoce la complementariedad de la enseñanza formal de la lengua oral con la lectura y la escritura, pero critica la manera

en la que esta se toma como actividad extraescolar. En suma, visibiliza tres dimensiones de la lengua oral: la contextual, la discursiva y la metalingüística, las cuales se articulan al estudio de los géneros orales a través de una secuencia didáctica, en este orden de ideas concluye:

[...] la orientación secuencial de procesos cognitivos, creativos y comunicativos de la lengua oral es decisiva para formar estudiantes conscientes de su actuación discursiva, participativa y reflexiva. Desde una perspectiva interactiva y reflexiva, reconocemos los géneros orales como el principal instrumento de mediación comunicativa e interacción social que contribuye a una construcción progresiva de los significados sociales y a un enriquecimiento de la capacidad para describir, narrar, argumentar y explicar el mundo [...]. Este hecho sustenta ampliamente la necesidad de **otorgar a la didáctica de lo oral el lugar que le corresponde en el contexto escolar**¹² (Gutiérrez, 2010, pág. 33).

1.1.3 El sujeto y su constructo identitario

Aun antes de ingresar a la vida escolar el niño trae un componente identitario en desarrollo, posee ciertas particularidades y demuestra actitudes que ponen en evidencia los propios modos de percibir la realidad. Es a través del lenguaje y en específico de la oralidad, que rompe el margen de lo cognitivo interno para demostrar con palabras sus pretensiones, saberes, gustos y afinidades. Desde una postura piagetiana, la escuela considera tradicionalmente que la formación de la identidad responde al cumplimiento progresivo de unos estadios y que está vinculada directamente con la edad del infante. En muchos casos, la escuela continua considerando a niños y niñas como seres aun sin formar, inmaduros y completamente dependientes; es así que sólo hasta cuando llegan a la adolescencia es aceptable la propensión a trabajar el constructo identitario debido a lo complejo que resulta para la mayoría de escolares el traspaso de la infancia a la juventud. Esto es justificado al estimar que la adolescencia es la etapa de los desequilibrios, por lo tanto, han de fijarse planes de trabajo que coadyuven a la construcción de la identidad del estudiante. En este esquema de ideas, el tema es incluido en los planes de estudio y es desarrollado en actividades de aula; más que necesario, resulta ser obligatorio.

¹² El resaltado en negrilla es mío.

En contraposición a esta postura tradicionalista y en un intento por aproximarse a la conceptualización de la identidad de los niños y las niñas en el aula, la investigadora uruguaya Ulriksen (2005), enfatiza la importancia de trabajar el concepto «niño-sujeto de derechos», lo cual significa reconocer el lugar fundamental de la construcción de la subjetividad del niño, antecesora de la personalidad que se manifestará en la adolescencia y la vida adulta. La autora, manifiesta que las condiciones de inmadurez biológica, de desamparo y de dependencia del niño, se han incorporado a la valoración del niño, considerándolo propiedad del adulto, objeto de sus intereses, sus deseos y sus proyectos, en el supuesto de que es “por su bien” ya que “necesita” cuidados adecuados para su supervivencia. En esta postura se ignora la capacidad creciente del niño de producir pensamiento propio, creativo, participativo, apareciendo muchas veces su singularidad a través de la queja cuando este no se adapta a las reglas que ha instaurado arbitrariamente el adulto. Es decir, el estatuto del niño como ser dependiente, vulnerable, que debe ser protegido, puede llevar a desconocer su lugar como sujeto activo en los procesos interactivos con el adulto desde el inicio de la vida.

Por su parte, el investigador García (2007; 2008), considera que la identidad es un conjunto de criterios que posibilitan al ser humano definirse como sujeto y reconocerse a sí mismo; a su vez, es un múltiple sentimiento interno (de unidad, de coherencia, de pertenencia, de valor, de autonomía, de confianza), organizado en torno a una voluntad de existir como ser único. Para este autor, el individuo construye su identidad por etapas, en el curso de un proceso extenso que se expresa de manera especialmente intensa del nacimiento a la adolescencia y prosigue a lo largo de la vida. Así entonces, las interacciones que el niño experimenta en los diferentes entornos: familiar, escolar, grupal, cultural, etc., desempeñan un papel primordial para el constructo identitario; sin embargo, las que se establecen en el periodo adulto también tienen un impacto para nada despreciable sobre la identidad del individuo. Ahora bien, atender a la construcción identitaria en el contexto educativo especialmente, asegura funciones esenciales para la vida de cada individuo; García, A. (2008), así lo señala:

Progresivamente el niño ve su horizonte ensancharse. La escuela y los amigos vienen a enriquecer las identificaciones posibles (maestros, alumnos). El joven hace el aprendizaje

del ajuste de las conductas: se da cuenta de las diferencias, interioriza su pertenencia a diferentes grupos, comparte sus normas y reglas, y capta nuevos modelos de identificación en otros grupos de referencia. Una vez establecidas las bases de la identidad, continúa con la construcción de la identidad en esferas más amplias... (pág. 214).

Concebir que la construcción de identidad debe abordarse sólo hasta cierta etapa de la vida del escolar, es desaprovechar el tiempo más significativo en el desarrollo del ser humano: su infancia. Es innegable que esta etapa constituye un campo propicio para la germinación y desarrollo de los vínculos socio-afectivos, la integración a diferentes grupos, el afianzamiento cultural y el reconocimiento de las propias potencialidades y limitaciones, por nombrar sólo algunos aspectos inherentes a la evolución del constructo identitario. Como quiera que sea, abandonar la tarea del constructo identitario durante la infancia temprana, intermedia y tardía, es una marcada invalidación del proceso y la nulidad de oportunidades claras y posibles para configurar y permitir el curso de la identidad.

Dichas ideas se formalizan en el artículo «La construcción del yo en escenarios educativos. Un análisis desde la psicología cultural» (De La Mata & Santamaría, 2010), en el que se presenta un análisis de la relación entre la educación formal y la construcción del yo. El documento integra aportaciones de distintos campos de investigación y estudios transculturales sobre educación formal, procesos cognitivos y diferencias culturales en las concepciones del yo. Los autores retoman las principales ideas de Olson,¹³ en torno a la noción moderna de individuo y presentan algunas reflexiones generales sobre el papel de la educación formal como ámbito fundamental de socialización, de trasmisión y recreación de valores sociales, encaminados a concebir la escuela como entorno democrático y como institución promotora de ciudadanía. El estudio tomó como fuente inicial una población adulta con diferentes niveles educativos, quienes reconstruyeron recuerdos autobiográficos que se remontaron a su infancia y que

¹³ Este autor concibe al individuo como ente autónomo definido por un conjunto de atributos y estados mentales; una noción moderna que se encuentra relacionada con los cambios culturales asociados a la escritura y la alfabetización (Olson, 1997;1998). También discute las implicaciones que tienen las diferencias entre el lenguaje oral y el escrito en el desarrollo de la mente individual (Olson & Torrance, 1998).

dejaron entrever la importancia de abordar el constructo identitario en la escuela. Así entonces, destacan el papel de la educación formal como una práctica sociocultural o escenario de actividad que promueve la construcción del yo con características específicas.

Así mismo, el investigador Daros (2000), sugiere críticamente que “en la adolescencia debería terminarse con la consolidación del ideal del yo; pero, en la posmodernidad, ni los padres ni los maestros sostienen los valores del ideal del yo” (pág. 7). Señala insistentemente que la construcción del yo implica el conocimiento de la propia identidad (2000; 2006a; 2006b), la cual está enlazada con la toma de conciencia y permanencia del sujeto, y es ayudada por el estímulo del lenguaje. Sobre ello apunta: “Constituido este puente de comunicación [...] el niño halla, en él, una forma de encontrar su yo: una forma de prestar atención a las acciones y al sujeto que las hace” (Daros, 2000, pág. 2). Así entonces, la identidad real concibe que el sujeto permanece (a pesar de las diversas situaciones en las que se involucre y del trascurso de los años), aunque cambien sus actos y los objetos de sus actos. El autor conceptualiza una teoría del sujeto y de la identidad personal, en la que sólo mediante el lenguaje se presta atención al yo, sujeto de las acciones. La toma de conciencia de la propia identidad supone también la toma de conciencia de la diversidad de actos y de los diferentes actores; es por ello que la adquisición de la conciencia de la propia identidad requiere un aprendizaje y conlleva una superación de la identidad alienada, proyectada y vivida en otro. En este sentido, Daros, resalta la importante mediación del lenguaje como factor preponderante en el constructo e imagen del yo, y a su vez destaca el valor de la educación formal al implicar procesos de organización que propician en el infante amplias posibilidades de redescubrirse y repensar lo conocido:

[...] mediante la educación el hombre llega a ser señor de sus actos, aunque supeditado al orden del ser que lo hace objetivamente moral. La educación no es sólo ni principalmente un acto docente de trasmisión de conocimientos, sino es fundamentalmente un acto de amor que incluye todo lo que nos hace ser (Daros, 2006a, pág. 7).

El significado del constructo identitario en los niños y las niñas responde a un entramado de concepciones y posiciones teóricas, que lo hace un concepto muy amplio y

complicado para definir. En las ciencias sociales se pueden encontrar gran variedad de categorías para definirlo. Por ejemplo, es entendido en dos sentidos: uno lógico, que corresponde al hecho de que los sujetos compartan rasgos comunes o que conformen un grupo específico y otro, entendido como rasgo de distinción ontológica, es decir, un constructo singular que permite la distinción propia. Así entonces el constructo identitario es en primer lugar unicidad pues se relaciona con criterios de pertenencia, de percepciones mutuas, del compartir valores y características socioculturales; en segundo lugar, es un constructo que oscila entre la similitud y la diferencia, da lugar a la concepción personal y de sí mismo, es un proceso complejo, multidimensional e inacabado, toda vez que se realiza siempre en relación con otros.

Ahora bien, como se ha dicho, el lenguaje se constituye en el canal por excelencia que favorece la evolución de dicho constructo identitario a lo largo de la vida. Mediante este, se comunican las percepciones, se canalizan los sentidos, se viabiliza la interacción y se faculta la posibilidad de ofrecer razones sólidas y convincentes sobre puntos de vista, asuntos individuales, reclamaciones o criterios colectivos. En este marco de ideas, la palabra y de forma especial la oralidad como manifestaciones del lenguaje, contribuyen a definir la identidad. La oralidad, nos dota de sentido, beneficia los lazos filiales y los vínculos socio-afectivos, por ella y con ella exteriorizamos los pensamientos y las emociones, la oralidad nos permite traspasar la herencia simbólica y cultural; por eso mismo se han de fortalecer los escenarios donde la oralidad contribuya a favorecer la construcción de identidad.

Estos criterios son abordados por los educadores e investigadores colombianos: Pérez (2007) y Vásquez (2010), quienes analizan críticamente las concepciones que la escuela tiene acerca de la oralidad y su relación con los conceptos de construcción de ciudadanía, democracia y convivencia, marcos generales en los que se infiere el valioso desarrollo de la identidad y sus aristas en los escenarios educativos. El primer autor señala que el lenguaje oral ha de visionarse como un espacio que privilegia la construcción de sentido y de la voz del estudiantado; esta última se construye para la participación, para fortalecer los vínculos con la lengua, pero también para construir los primeros modos de reconocimiento del otro y la inserción de las prácticas discursivas primarias. El segundo autor considera que el descubrimiento o aprendizaje de ciertas habilidades comunicativas, como el hablar y escuchar (entendidos como facultades

complementarias), sin las cuales es imposible exponer nuestros deseos o reclamar nuestros derechos, favorecen la convivencia y viabilizan el ejercicio de la democracia en la escuela. En síntesis se podría afirmar que según los postulados de estos maestros, la oralidad es quizá la primera mediación con que contamos para exteriorizar un constructo identitario.

Queda aquí señalado que la construcción de identidad es un proceso en el que la educación formal influye de manera significativa, por ofrecer entornos adecuados para que el sujeto se desenvuelva en su rol e **identidad social**, vincule a su conciencia de sí aquellos factores que alimentan la **identidad personal** y encuentre las condiciones pedagógico-didácticas para afirmar el auto-concepto y la auto-imagen, elementos propios de la **identidad del yo**; por ello, la construcción de identidad es un proceso de enseñanza-aprehendizaje que ha de comenzar a trabajarse desde temprana edad en contextos escolares. Así mismo, se reafirma que en dicho constructo, el lenguaje desempeña un importantísimo papel; en efecto, la competencia comunicativa como campo inherente al lenguaje se establece como el estímulo superior de la adquisición de la conciencia de sí, favorece la identidad social y persuade al sujeto en lo interno su yo. La palabra (escrita, hablada, escuchada), como fuente de identidad, está ligada a la cotidianidad de los niños y las niñas, es la evidencia del registro de la memoria, del pensar y del actuar. La palabra adquiere así, un sacro sentido que llama la atención sobre situaciones, realidades, aspectos abstraídos y complejos de la vida social, sobre las relaciones con otros y la idea de sí mismo, cobra sentido en el desarrollo de un constructo identitario cohesionado y tricotómico¹⁴: social, personal y del yo.

¹⁴ Empleo los conceptos **identidad personal** e **identidad del yo**, bajo la perspectiva de autores como James, W. (1989), Erikson, E. (1992a), y McAdams, D. (2003), quienes prefieren distinguir ambos términos. Existe un grupo considerable de autores que usan los términos identidad 'personal' y del 'yo' (*self*), como sinónimos. Otros autores, analizan el 'yo' en el marco de la cultura humana centrándose en las representaciones del sujeto, es decir, en lo que la persona es y debería ser, en sus construcciones sociales (Bruner, 2003; Markus & Kitayama, 1991); estos temas se amplían en el capítulo dos del presente documento.

1.2 Planteamiento del problema

Hace más de una década, Reyzábal (1999), declaró: “La enseñanza y el aprendizaje de la comunicación oral no han sido trabajados ni evaluados tradicionalmente en el aula con suficiente criterio, ni la necesaria sistematización” (pág. 15). Argumento que concuerda con los planteamientos de Ochoa (2005), quien afirma desde el panorama colombiano que “hasta antes del 2003, la oralidad estaba centrada básicamente en la producción física de los sonidos: pronunciación, articulación y entonación” (pág. 18). Las autoras coinciden en alertar a la escuela sobre la imperiosa necesidad de enfocar la atención hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje de la oralidad, para lo cual han de desarrollarse experiencias investigativas e intervenciones que contribuyan a brindar a esta competencia comunicativa el carácter pedagógico que le corresponde y una atención equivalente a la que reciben la escritura y la lectura en los escenarios educativos.

Como se registró en la sección anterior, los estudios e informes dan cuenta de los avances y aportes que en esta materia aúnan experiencias, esfuerzos e intereses para la configuración de una **didáctica de oralidad** desde perspectivas epistemológicas, sin que en definitiva se pueda dar por sentado una definición conceptual acorde con la enunciación de elementos específicos que la consoliden. Si bien es cierto que en contextos internacionales los esfuerzos por esclarecer aún más el concepto, minimizar la discordancia que la oralidad presenta frente a la lectura y la escritura, como también exhortar al análisis y aplicabilidad de secuencias didácticas que la viabilicen en los diferentes grados de escolaridad formal pueden confirmarse en la red, en textos escritos, artículos de corte investigativo e informes, igualmente es perceptible la falta de fuerza que posee esta competencia comunicativa en el campo educativo, el desconocimiento tanto de su valor como de su proceso de enseñanza-aprendizaje y el marcado desinterés que manifiestan intrínsecamente los sistemas educativos al vincular a la oralidad de forma tímida a los currículos y considerarla como algo simple o una cuestión pasajera que demanda poco tiempo en el desarrollo de los planes de estudio, mucho menos en la práctica pedagógica cotidiana.

De la misma manera en el contexto nacional es evidente la prelación que se brinda a los procesos de enseñanza-aprehendizaje de la lectura y la escritura, muy por encima de la oralidad. Como se mencionó, las reformas y nuevas directrices en el campo del lenguaje, se sucedieron en nuestro país a partir del año 2003; año en el que el Ministerio de Educación Nacional [MEN], publica los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje con los que apuntó a un cambio de paradigma aplicable al currículo del área de Lengua Castellana y Literatura, dando libertad a las instituciones en la aplicación de los esquemas ofrecidos en el documento oficial. De igual forma, con las políticas del MEN se institucionalizó la importancia del enfoque comunicativo en la educación y su desarrollo en la escuela; en este contexto, sugiere ahondar en la consideración de herramientas cognitivo-lingüísticas que procuren el inicio de procesos discursivos de carácter argumentativo, así como de aspectos relevantes de la comunicación oral y su didáctica (MEN, 2003, pág. 29).

En este orden de ideas, la escuela colombiana posee la facultad de estructurar planes de trabajo pedagógico, de estudio y de aula, integrados formalmente a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), que motiven y procuren el afianzamiento de la competencia comunicativa oral, así como lo hacen efectivamente con los procesos de lectura y escritura. Sin embargo, a pesar de las directrices oficiales y de los análisis investigativos realizados en esta materia, la realidad visible en las aulas de clase de los diferentes grados formales del ciclo educativo colombiano, es otra.

Un claro ejemplo es el intento de la administración distrital por cambiar los imaginarios pedagógicos referidos al acceso y alfabetización en lectura y escritura, por lo que adoptó la política de fomento a la lectura (Decreto 133, 2006) y con la cual demanda a diversos sectores de gestión educativa y pública, en especial a los colegios de la ciudad a través del desarrollo de programas institucionales, el propiciar diversas prácticas que contribuyan al uso de la lectura y la escritura de manera significativa y permanente. Es posible inferir en el documento que la oralidad pasa a un segundo plano, pues ni siquiera se menciona y mucho menos se establecen directrices específicas que favorezcan su desarrollo en el aula.

Otro intento reconocible es el impulsado por la Secretaría de Educación del Distrito [SED], a partir de la norma anterior y que tiene sus marcados inicios en la publicación de la serie de textos: ‘Cuadernos de Currículo’ en el año 2007, y más adelante en el 2009, con la definición oficial del Proyecto Institucional de Lectura y Escritura [PILE]; proyecto que ha sufrido una metamorfosis considerable al tratar de involucrar a la *oralidad* como uno de sus ejes centrales y fundamentales. Con esta pretensión en el 2010 se transforma en ‘PILEO’, siendo entendido como el conjunto coordinado e intencionado de lineamientos y estrategias que fomentan la lectura, la escritura y la *oralidad* en articulación con todas las áreas y en cuyo diseño, desarrollo y evaluación, deben participar todos los miembros de la comunidad educativa. Seguidamente, en el marco de la articulación curricular y con la publicación oficial de la serie ‘Herramientas para la vida’, en especial las referidas a la didáctica del lenguaje, el proyecto cambia su nominación a ‘LEO’: Lectura, Escritura y Oralidad; con su definición, la política pública se direccionó a dedicar unos objetivos claros que apuntalaron a fortalecer el campo de la oralidad y brindar espacios para su proceso en igualdad de condiciones con la lectura y la escritura. Actualmente el proyecto se conoce con la sigla ‘OLE’: Oralidad, Lectura y Escritura; esta última evolución reconoce el valor innegable de la oralidad como medio esencial para ejercer el uso democrático del lenguaje en escenarios de enseñanza-aprendizaje al colocarla precediendo las palabras ‘lectura y escritura’, hecho que rompe toda estructura anterior y crea un ambiente de equilibrio entre los tres procesos del lenguaje. Lo anterior permite resaltar y reconocer que ***la oralidad es un indicador importante del capital intelectual y de la actividad comunicativa del estudiantado, como también es un factor relevante en la construcción de la identidad de los niños y las niñas.***

La presente propuesta se enmarca bajo dichos ideales, se circunscribe al trabajo pedagógico y cotidiano que se desarrolla con estudiantes del grado quinto y cuyo enfoque e intereses investigativos apuntan a establecer criterios macro estructurales que permitan definir elementos para una didáctica de oralidad que favorezca la construcción de identidad —social-personal-del yo—, en niños y niñas entre los 10 y 12 años de edad. Desde esta perspectiva, los criterios que delimitan el estudio investigativo se orientan a responder la pregunta ***¿Cuáles son y en qué consisten los elementos de una didáctica de oralidad que favorecen la construcción de identidad [social/personal/del yo], de los escolares del grado quinto del ITIP-D-JT?***

Este interrogante general da lugar a nuevas preguntas que se fundamentan en las dos categorías de análisis que vertebran el estudio: la didáctica de oralidad y la construcción de identidad; la formulación de las mismas, contribuye a esquematizar la ruta epistemológica de la investigación y el marco conceptual en el documento. Así entonces, la pregunta fundamental está acompañada de otras más sencillas pero profundas y necesarias:

- ¿Cuáles son los criterios de la didáctica como campo disciplinar y de la competencia comunicativa oral como campo específico, que contribuyen a la definición conceptual de la *didáctica de oralidad*?
- ¿Cuáles son las alternativas teóricas, pedagógicas y metodológicas que permiten el desarrollo de una didáctica de oralidad?
- ¿De qué manera los procesos comunicativos en el aula están enfocados hacia la configuración de una didáctica de oralidad?
- ¿Qué factores de la didáctica de la oralidad están asociados a la definición de un constructo identitario cohesionado y tricotómico?

Sin duda alguna la formulación de cada interrogante responde a la categorización de conocimientos prácticos y experienciales que tienen su fundamento en la observación etnográfica y participante de las experiencias escolares cotidianas en una institución educativa de carácter oficial. Como se menciona en líneas anteriores, dicha organización categorial se encamina también a ofrecer criterios macro estructurales que se apuntalan a definir elementos para una *didáctica de oralidad* en correlación con el *constructo identitario* de niños y niñas; por tal motivo, se infiere que el estudio genera en sí mismo un conocimiento de orden científico dado el cumplimiento progresivo de un proceso investigativo riguroso, dinámico y fundamentado teóricamente, que se circunscribe directamente al campo de la educación, la pedagogía y los estudios adyacentes a la comunicación humana.

Las preguntas orientadoras además de alimentar el esquema del presente documento, marcan el área de referencia de las categorías de análisis y señalan los criterios con los que se pretende recrear el debate acerca de la imperiosa necesidad de fundamentar y

categorizar las habilidades comunicativas –hablar y escuchar– en el campo de la oralidad, su didáctica y como parte inherente del constructo identitario.

1.3 Justificación

Los seres humanos participamos del lenguaje desde muy temprana edad, reflejamos la múltiple habilidad de darnos a entender, de transmitir emociones y sentimientos, de interactuar con los congéneres y con el medio, de experimentar introspecciones y definir nuestro accionar. De esta manera la comunicación se abre camino a través de los gestos, las miradas y los movimientos; la palabra subyace en todas estas operaciones y germina en un proceso social y cultural. Ya en el escenario escolar nos descubrimos y reinventamos como “productores de texto” (Jolibert, 1991), inicialmente *sumergidos en los contextos orales*, permeados por las imágenes y el mundo de las representaciones gráficas, a la vez, motivados por la expresividad corporal y la cinestesia; se generan múltiples preguntas, se recrean las respuestas y valoran los intereses. En este sentido, los usos de la palabra hablada y escuchada se establecen como una de nuestras prioridades. Al avanzar en los grados de escolaridad formal y al traspasar la frontera de lo que Ong (1994), considera como una tecnología primaria, estas prioridades se tornan difusas y se pierden tras la bruma que levanta el proceso lecto-escritor; las palabras ahora están en el papel y lo que está escrito es lo que vale, la tecnología secundaria se abre camino. Es a partir de ese momento que “se invisibiliza el desarrollo consciente y deliberado de la oralidad como objeto de estudio y de reflexión” (Gutiérrez & Rosas, 2008, pág. 25).

A pesar de las políticas institucionales, del auge de programas que invitan a reflexionar y reorientar el proceso de enseñanza-aprehendizaje de la oralidad y de los proyectos oficiales que redundan en la ambición de cerrar la brecha que ésta presenta en relación con la lectura y la escritura, la escuela en general concibe que la oralidad no requiere de planeación, ni de ser abordada de manera tan específica pues es algo que toma curso de forma natural, es decir, sin intervenciones pensadas y/o estructuradas; una lamentable idea que sigue filtrándose en el profesorado y sin duda se traspasa al estudiantado.

En este sentido, la escuela necesita romper con el esquema de considerar a la oralidad como si fuese *la hermana pobre de la lectura y la escritura*, concepción metafórica con la que el investigador Pérez (2007), llama la atención sobre la necesidad de continuar aunando esfuerzos para llevar a la oralidad a la posición de la que es merecedora además de poner en manifiesto la importancia de desarrollar estudios que permitan su observación, análisis y aplicabilidad en los salones de clase, como también la vincula al ejercicio democrático de reconocimiento de las voces del estudiantado, sus aportes y reflexiones, acciones que sin duda se conjugan con su constructo identitario. Por eso, quienes estamos involucrados en el campo de la pedagogía y la enseñanza hemos de concebir de manera amplia, una educación transformadora que se preocupa por el desarrollo integral del niño. Es en dicha integralidad que el proceso de enseñanza-aprehendizaje debe apuntar a favorecer la construcción de la identidad a través del afianzamiento de la competencia comunicativa oral, en específico, de las habilidades del hablar y del escuchar.

Como he mencionado, la oralidad ha pasado a ser abordada como suplemento de los procesos dinámicos y sistémicos de la lectura y la escritura, por lo que se considera que no es necesario realizar un seguimiento riguroso y mucho menos evaluarla. La oralidad se contempla como algo poco relevante en los escenarios del aula escolar, espacios en los que el silencio es protagonista e impera para el ‘normal desarrollo de las clases’; entonces, pensar y definir una didáctica de oralidad resulta ser algo tratado bajo el sesgo de la didáctica de la lectura y de la didáctica de la escritura de manera muy subjetiva. En contraposición Reyzábal (1999), declara:

Destacar, defender la **recuperación y el mejoramiento de la oralidad**, como acto de habla en la que la producción y la recepción se producen simultáneamente, es pretender rescatar lo mejor de las viejas tradiciones y **los aspectos más básicamente humanizadores de la convivencia moderna**¹⁵ [...]. Dentro del grupo social, la comunicación oral implica una función exteriorizadora, autoformativa, pues permite que se transmita el discurso que la comunidad sostiene acerca de sí misma, lo que asegura su continuidad (pág. 24).

¹⁵ El resaltado en negrita es mío.

Bajo estos presupuestos, surge la necesidad de esclarecer y contribuir en la definición conceptual de una **didáctica de oralidad**, así como en su marcada incidencia en la **construcción de la identidad** de los escolares en edades entre los 9 y 12 años. Es importante señalar en este punto, que el interés por el fortalecimiento de la competencia oral a través de la definición de elementos que conceptúen su didáctica se ha hecho cada vez más fuerte a medida que he avanzado en el ejercicio de la docencia en el área de Lengua Castellana. Precisamente, porque este componente comunicativo tan valioso en el desarrollo del corpus del lenguaje y reconocido como un eje mediador de la convivencia, la democracia escolar y el constructo identitario de niños y niñas, ha sido (y sigue siendo) un tema abordado y analizado en los escenarios escolares con un carácter terciario, es decir, pasa a un tercer plano en relación a los procesos de la lectura y la escritura; inclusive, puede llegar a ocupar la atención muy por debajo de temas asociados a estos procesos como: dificultades escriturales, gramática, redacción, ortografía, ritmo lector y comprensión lectora. Esto puede ser entendido en palabras de Ochoa (2008), quien apunta:

Esta situación puede explicarse de dos maneras: por un lado porque la comunicación se siente como una propiedad connatural con el ser humano que se desarrolla *per se* y que **no precisa de un trabajo didáctico**; por otro, por la complejidad misma de trabajar esta habilidad comunicativa [**hablar y escuchar**]¹⁶: requiere un trabajo continuo, con un número pequeño de estudiantes y si es posible con todas las herramientas que se disponen en la actualidad para analizar las emisiones orales (pág. 24).

En relación a lo que he enunciado como la marcada incidencia de la oralidad en la construcción de la identidad de los infantes, cautivan especial atención los ejes articulatorios que definidos desde los Lineamientos de Lengua Castellana (1998) e impresos en los Estándares de Lenguaje (2003), atañen de forma directa a la *construcción y el afianzamiento de la identidad en los niños y niñas y a su relación con la configuración de la oralidad en la escuela*. El documento de los estándares desde su introducción, resalta el doble valor del lenguaje: el subjetivo y el social; una doble

¹⁶ El resaltado en negrita es mío.

perspectiva en la que las habilidades de hablar y escuchar cobran una inherente importancia. Por ello se declara: “Nadie se atrevería a dudar de la importancia que tiene el desarrollo del lenguaje para la formación del individuo y la constitución de la sociedad” (MEN, 2003, pág. 18).

Cuando el niño llega a la escuela, ya conoce los mecanismos del diálogo y la conversación, aun cuando su dominio esté condicionado por la socialización que ha podido vivir en su entorno; en otras palabras, ya ha tenido la experiencia de construir sentidos. Bourdieu (2001), define este proceso del hablar como el acto de “apropiarse de los estilos expresivos ya constituidos en y por el uso, y objetivamente caracterizados por su posición en una jerarquía de estilos que expresa la jerarquía de los correspondientes grupos” (pág. 28). Es por ello que la escuela debe propender por la construcción de la voz en el aula como una vía privilegiada para la construcción de la identidad en los y las estudiantes.

Ahora bien, la definición de una didáctica de oralidad estará estrechamente ligada a los ejercicios de verbalización y materialización de la lectura y la escritura, pues son actividades que sin duda alguna contribuyen tanto en la producción (hablar - escribir), como en la comprensión (escuchar - leer). De ninguna manera ha de entenderse aquí, que la oralidad como competencia de lenguaje marcha en contravía o por separado de los procesos de lectura y escritura; afirmar algo así sería desvirtuar conceptos como el de *alfabetismo emergente* (Flórez, Restrepo, & Schwanenflugel, 2007), y propuestas investigativas tan valiosas como la *lectura dialógica y compartida* (Flórez & Moreno, 2006) que acuña a la práctica de enseñanza-aprehendizaje de la lectura y la escritura el amplio valor de la oralidad y la resaltan como eje cohesionador de la interacción verbal en el aula.

En este mismo tono, Abascal (2002), señala que la oralidad constituye una “capacidad comunicativa que configura modos de percibir, de pensar y, por supuesto, de expresar el mundo” (pág. 43). Ha de entenderse entonces que el encuentro de un escolar con la lectura y la escritura (medios por excelencia impulsados en la escuela), encuentra sentido desde la oralidad. Y es que “en lo profundo de la escritura perviven los ecos de la oralidad” (Jurado, Roldan, Burgos, Baquero, & Ramírez, 1998), esto se debe a la manera

en la que el pensamiento funciona por los impulsos de la representación de los hablantes interlocutores; a su vez, en el transcurso de la vida escolar y académica, cada individuo instauro en su oralidad una estructura en la que “perviven las huellas de la escritura a través de giros elaborados y decantados por la experiencia cognitiva del sujeto”. Por ello, es pertinente “distinguir los modos de la competencia comunicativa en lo oral y los modos de la competencia comunicativa en lo escrito, aunque estas competencias sean convergentes” (Jurado *et al.* 1998, pág. 12).

Posibilitar una didáctica de oralidad en los escenarios del aula escolar contribuye a potenciar las habilidades comunicativas de hablar y escuchar; de igual manera, configurar sus elementos categoriales incidirá latentemente en el afianzamiento del constructo identitario y dará paso al reconocimiento de la propia voz, la interrelación con otros y al vínculo social. Dejar de lado estos objetivos acaecerá en subdesarrollar cada vez más la capacidad comunicativa de los infantes y así mismo se dilatarán las posibilidades de fijar alternativas estructuradas cuyo enfoque sea el contribuir en el afianzamiento de la identidad de los escolares.

Las afirmaciones anteriores confirman la importancia de enriquecer la oralidad en la escuela, porque es precisamente ésta, la que permite al niño y a la niña, generar vínculos, imaginar, descubrir, sospechar y significar el mundo; a su vez, se constituye en una poderosa herramienta para impulsar la aprehensión de la propia identidad (Avendaño, 2007). En consonancia, desarrollar un trabajo enfocado en la *didáctica de oralidad* y su articulación con la *construcción de identidad* en los escolares, adquiere significado, se enmarca en los propósitos académicos y se dimensiona concretamente en el campo social de la práctica educativa cotidiana; en suma, parte del aporte de la presente investigación es justamente conceptualizar categorías que contribuyan a definirla. En este punto es pertinente aclarar que el estudio adelantado es también una apuesta por fijar dicha macro estructura epistémica que consolida los elementos de una didáctica de oralidad y que al ser definidos, pueden servir de base para otras investigaciones que procuren desarrollarlos de manera amplia y profunda.

De esta manera, configurar una didáctica de oralidad que favorezca la construcción de identidad se convierte en un tema relevante para el ejercicio pedagógico y la práctica cotidiana de enseñanza-aprehendizaje. Se resalta entonces el valor agregado que ofrece

el diseño investigativo (etnografía educativa), su pertinencia con el planteamiento del problema y el innegable aporte que el procedimiento elegido suma a este campo. Así la presente propuesta logra cumplir una función triple: i) es relacional, ya que se dedica a establecer categorías de correspondencia entre la didáctica de oralidad y la construcción de identidad, en escenarios del aula escolar; ii) es descriptiva, ya que caracteriza la realidad pedagógica a partir de la observación realizada en un centro escolar de carácter público; y a su vez, iii) cumple la función explicativa, porque aporta información sobre las perspectivas que tienen los actantes de la educación y plantea recomendaciones que contribuyen a definir un marco de enseñanzas, estrategias y metodologías en la articulación entre los factores mencionados. Queda entendido aquí que la escuela, sus entornos y escenarios son “el espacio adecuado para la cimentación del respeto por el otro y las condiciones de la comunicación” (Pérez & Roa, 2010, pág. 29), que en última instancia son condiciones del funcionamiento de un grupo social y de una democracia.

En armonía con lo mencionado, el presente trabajo «Elementos para una didáctica de oralidad que favorezca la construcción de identidad», se desarrolla teniendo en cuenta que la oralidad es una potente ruta para la definición de la identidad en el niño. En este sentido, el habla y la escucha a pesar de ser condiciones naturales de los sujetos, implican una orientación y como se dijo, un trabajo sistemático e intencional. Esto significa que una didáctica de oralidad, no consiste en la elaboración de estrategias aplicables en cualquier momento o lugar, sino en construcciones que han de ser elaboradas y reelaboradas a partir de los contextos específicos de ocurrencia de los procesos de enseñanza-aprehendizaje. Al respecto conviene retomar las palabras de Pérez & Roa (2010), quienes consideran que:

El lenguaje constituye una de las herramientas más potentes para la evolución de los individuos y de las colectividades toda vez que tiene un papel crucial en diversas esferas de las personas: la construcción de su identidad, el desarrollo del pensamiento, la capacidad de aprender cualquier disciplina siempre, la posibilidad de tener una voz y participar como ciudadano en la toma de decisiones que afectan su destino (pág. 7).

1.4 Objetivos

1.4.1 General

Definir elementos para una didáctica de oralidad que favorezca la construcción de identidad en los escolares de grado quinto del ITIP- Sede D (JT).

1.4.2 Específicos

Identificar en algunas prácticas de aula, posibles elementos que contribuyan a la definición de los componentes de una didáctica de la oralidad y a su vez establecer cuáles son los elementos categoriales que inciden en la construcción de identidad de los niños y niñas entre los 9 y 12 años.

Analizar y describir la correspondencia entre los elementos de una didáctica de la oralidad y los criterios que se conjugan en la construcción de la identidad, reflejados en la práctica educativa cotidiana.

Presentar recomendaciones generales que contribuyan a consolidar una didáctica de oralidad, su desarrollo transversal en escenarios escolares y su relación con la construcción de identidad en los infantes.

Capítulo Dos

Cartografía relacional entre la oralidad, su didáctica y el constructo identitario tripartito

...más que un ser en el mundo,
el ser humano se tornó una Presencia en el mundo,
con el mundo y con los otros.
Presencia que, reconociendo la otra presencia
como un 'no yo' se reconoce como 'si propia'.
Presencia que se piensa a sí misma, que se sabe presencia,
que interviene, que transforma,
que habla de lo que hace pero también de lo que sueña,
que constata, compara, evalúa, valora, que decide, que rompe.

Paulo Freire (2006, pág. 20)

Ya he mencionado el valor trascendental del lenguaje en la formación y expresión del pensamiento, también me he referido de manera general a su carácter abstracto el cual logra concretarse mediante la competencia comunicativa, mediante la palabra viva. Entonces, he de reafirmar que la palabra hablada y escrita (por ende escuchada y leída), se considera la forma de expresión por excelencia de la civilización humana (Berger & Luckmann, 2011; MEN, 2003), pues apunta entre muchas variables al desarrollo de la consciencia, viabiliza el aprendizaje, facilita la interacción social, promueve el encuentro con la realidad, genera desarrollo cultural y se constituye en la alternativa que posibilita la construcción del sujeto en un proceso identitario.

La oralidad y su potente valor en el afianzamiento de la identidad en el niño, encuentra su camino en la configuración de una didáctica que fije elementos pedagógicos específicos y esclarezca categorías que en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje apunten a favorecerla. En este sentido, se ha de entender que al igual que la escritura y

la lectura, es posible establecer mecanismos para su desarrollo en procura de otorgarle la importancia que como competencia del lenguaje posee; importancia que se ha desdibujado a través de los años debido a los múltiples condicionamientos a los que la escuela la ha sometido, a la segregación curricular y a la falta de orientaciones estamentales que la impulsen. Cabe apuntar aquí que todos los componentes del proceso comunicativo son equivalentes e interdependientes, cambian según la situación y la pertinencia, por lo cual, han de abordarse y desarrollarse sin ninguna distinción; en relación a lo anterior, Cassany, Luna & Sanz (2007), plantean:

El uso de la lengua solamente puede realizarse de cuatro formas distintas, según sea el papel que tiene el individuo en el proceso de comunicación; o sea, según actúe como emisor o receptor, y según si el mensaje sea oral o escrito. [...] **Hablar, escuchar, leer, escribir** son las cuatro habilidades que el usuario de la lengua debe dominar **para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles**¹⁷. No hay otra manera de utilizar la lengua con finalidades comunicativas. (págs. 87-88).

Para empezar, considero que junto con la escritura y la lectura, la oralidad es parte constituyente de la alfabetización y “por lo cual no puede concebirse como un momento que se vive y se abandona para continuar con ‘algo más complejo’, sino que debe ser desarrollado en simultaneidad y con el mismo énfasis junto con los otros componentes del proceso” (Chacón, 2012, pág. 83). Indudablemente la oralidad está presente en todos los momentos de la escolaridad, en el conjunto de las enseñanzas y en la vida relacional que toma curso en los colegios; si bien guarda alguna distancia con los otros componentes del proceso, no hay lugar para que de una u otra forma se invisibilice su amplia y desbordante influencia en el comportamiento y la convivencia o se intente omitir su reciprocidad con la escritura y la lectura. De acuerdo con Jurado, *et al.* (1998, pág. 11) “la dinámica de interacción oral [...] no desaparece cada vez que se escribe”, se comprende entonces que la oralidad pervive en escenarios académicos y sociales aun cuando estos estén mediados por la tecnología de la escritura.

¹⁷ El resaltado en negrita, es mío.

Por otra parte, dado que la oralidad proyecta e incide en la construcción de la identidad de los niños y las niñas, es relevante propiciar y mantener espacios, momentos y experiencias en las que se originen tanto interacciones como diálogos que trasciendan más allá de la simple socialización de conocimientos o de la puesta en común de temas asociados a contenidos curriculares; así también hemos de tomar en serio el significado de la vida para adoptar como propósito especial la relación con los estudiantes, el escucharles y enfocarnos en su constructo identitario, sustituyendo la excesiva atención que se presta al intercambio de conceptos y a la memorización, por interacciones y diálogos centrados en intereses, satisfacciones y motivaciones mediante procesos de deliberación.

Al respecto, Noddings (1991), citado por Gil & Jover (2000), destaca que “las escuelas deberían llegar a ser lugares en los que profesores y estudiantes convivan, hablen, razonen y cuiden de la compañía del otro”. En otras palabras, los miembros de la comunidad escolar, en especial los maestros y maestras, hemos de interesarnos mucho más que por cumplir con los requisitos curriculares y por alcanzar los estándares que demandan las exigencias estamentales del sector educativo, por la formación humana basada en realidades contextuales. Además, agrega Noddings, “cuando las escuelas se centren sobre lo que realmente sucede en la vida, los fines cognitivos que estamos transmitiendo de forma vacía y artificial llegarán a ser la culminación natural de los modos [de ser] que nosotros hemos elegido” (Gil & Jover, 2000, pág. 112).

En perspectiva, una **didáctica de oralidad** que favorezca la **construcción de identidad en los infantes**, apuntala a enriquecer las dinámicas de trabajo pedagógico en el aula de manera transversal e interdisciplinar (pues no solo dependerá de los docentes del área de Lengua Castellana, Lenguaje o Humanidades). Dado que el desarrollo de esta competencia comunicativa se asocia de manera directa a fortalecer el constructo identitario de niños y niñas, más que visionarse como una ‘tarea por cumplir’ ha de referenciarse como un ‘propósito ineludible’ que le compete a todos los miembros de la comunidad educativa.

El presente acápite aborda de manera más específica los dos pilares en los que se sustenta el trabajo investigativo y la manera en la que estos se articulan. La primera parte

está dedicada básicamente a delimitar aquello que desde el principio he nominado como *didáctica de oralidad* para lo cual se hace necesario tener en cuenta el campo de la didáctica como disciplina y sus categorías relacionales con el lenguaje (me refiero concretamente a la didáctica de la lectura y la didáctica de la escritura), por tanto se entrecruza también con el desarrollo de los campos epistemológico y pedagógico de la competencia comunicativa. La segunda parte desarrolla más ampliamente el concepto de *construcción de identidad*, lo que demanda una explicación detallada de aquellos factores que se relacionan directamente con este, a fin de puntualizar y ofrecer una definición sobre la identidad del yo, la identidad personal y la identidad social, sus particularidades conceptuales y su entrecruzamiento en el constructo identitario del niño.

2.1 Hacia la definición de una didáctica de oralidad

“El hombre es su palabra y su palabra da fe de lo que él es”

Amadou Hampate Ba

Dentro de las habilidades comunicativas, el concepto de oralidad es tal vez, el más complejo de definir en relación con los de lectura y escritura; quizá, porque guarda una estrecha sujeción a estos. Es por ello que conviene distinguir las particularidades de su conceptualización a partir del abordaje de la didáctica como disciplina, de la didáctica de la lengua como campo interdisciplinar más específico y de sus bifurcaciones más estudiadas, es decir, la didáctica de la lectura y la didáctica de la escritura. A partir de estas consideraciones, será posible ofrecer una definición más centrada de lo que se entiende en este documento como «didáctica de oralidad».

En primer lugar, se ha de decir que el concepto de didáctica, emerge de la pedagogía y se ocupa de un campo más específico y concreto del proceso formativo del individuo: “el proceso docente educativo que se da y tiene su manifestación empírica en las instituciones educativas” (Santiago, Castillo, & Mateus, 2014, pág. 31). Además se considera un campo de imbricación entre el proceso de enseñanza-aprehendizaje y el currículo (Álvarez & González, 2003), lo cual es aplicable a cualquier área del proceso educativo formal. Así mismo, la didáctica se sitúa en la interrelación entre las actividades

de aprender, las actividades de enseñar y el objeto de ambas (Camps & Zayas, 2006; Camps, 2004).

En términos más técnicos, la didáctica es la rama de la pedagogía que se encarga de buscar métodos y técnicas para mejorar la enseñanza, definiendo las pautas para conseguir que los conocimientos lleguen de una forma más eficaz a los educandos. En palabras de Litwin (2000), “la enseñanza como actividad práctica se realiza siempre a la luz de alguna concepción sobre lo deseable y lo posible” (pág. 32). En consonancia, la autora la presenta como “una teoría acerca de la practicas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben” (pág. 94). De este modo, la didáctica sienta los principios de la educación (Comenio, 1986), y sirve a los docentes a la hora de seleccionar y desarrollar contenidos, además, persigue el propósito de ordenar y respaldar tanto los modelos de enseñanza como el plan de aprehendizaje.

Al margen de lo que podría suponerse, la didáctica no es un conjunto de recetas aplicables en el aula en cualquier momento o espacio (SED, 2007). Es más bien, una disciplina global que apunta a desarrollar un cierto tipo de intervención social; una teoría de la enseñanza que se centra en el estudio y el análisis de las prácticas cotidianas de aula con el objetivo de intervenirlas y afianzarlas (De Camilloni, 1999).

Siguiendo con las concepciones que Litwin (2000), plantea acerca de la validez de la didáctica como practica inherente del proceso de enseñanza-aprehendizaje, se reconocen en esta investigación, tanto la reciprocidad con el acto formativo humano en el que sin duda alguna cabe el constructo identitario, como los aportes que esta disciplina ofrece al ambiente pedagógico vivenciado en el aula de clase. Para ser aún más preciso, la autora en mención presenta tres perspectivas concretas que han de gestarse y proyectarse en una clase bajo el marco de la didáctica: i) la clase que promueve la reflexión; ii) la comunicación didáctica en la clase reflexiva; y iii) la perspectiva moral en la comunicación didáctica en una clase reflexiva (Litwin, 1999, pág. 84).

Notoriamente en las contribuciones anteriores emerge un encadenamiento en el concepto de didáctica, ya que resalta su asociación al proceso formativo del estudiantado a la vez que establece su conexión con el campo de la comunicación, muy por encima de

centrarlo únicamente a las maneras de materialización de contenidos, o enfocarlo al logro de programas curriculares a través de diversas estrategias y actividades pedagógicas. Esta concepción de didáctica rompe con todos los estereotipos pedagógicos que ven en el estudiantado, sujetos depositarios de conocimiento, seres sin mayores aportes que ofrecer al entorno escolar y por ende al desarrollo de las clases. Así entonces, una clase que promueva la reflexión, a partir de ello active el circuito comunicativo y que además no pierda de vista la perspectiva moral (en suma, la perspectiva humana), abonará el terreno para que las dinámicas de trabajo, cualesquiera que estas sean y sin especificar un área en particular, adquieran relevancia para niños y niñas. Una clase en la que se armonicen estas pretensiones ayudará a los escolares a dejar de concebir la educación materializada en los colegios, como algo ajeno a sus realidades o como algo que se encuentra desconectado de sus contextos. Sin duda alguna estos elementos contribuyen a afinar el concepto de didáctica de oralidad debido a la conexión con el campo de la comunicación.

En segundo lugar, se ha tomado el campo interdisciplinar más específico, es decir, el de la *didáctica de la lengua*, definido como el “Campo de conocimiento que tiene como objeto el complejo proceso de enseñar y aprender lenguas con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esa actividad se desarrolla” (Camps & Ruíz, 2011, pág. 13). También es asumida como espacio de acción sobre los procedimientos de enseñanza y formación, lo cual incide en la capacidad de los hablantes para interactuar a través del uso de códigos verbales y no verbales, como también sobre su desarrollo cognitivo y cultural (Mendoza & Cantero, 2003); en este sentido, dirige su atención al proceso de enseñanza-aprehendizaje de la actividad comunicativa aportando saberes sobre metodología (Santiago, *et al.* 2014).

Cabe precisar aquí, que la didáctica de la lengua como campo interdisciplinar, recibe aportes de la lingüística, la pedagogía, la psicología y la didáctica. En este marco, se ha desarrollado en tres enfoques diferentes: i) el *tradicional*, sustentado en la gramática tradicional definida como el arte de hablar y escribir correctamente, y desde una óptica pedagógica enfocada en lo transmisivo, la memorización y el normativismo, de esta manera se centra en lo sintáctico y lo morfológico; ii) el *enfoque formalista*, que tuvo su origen en los años cincuenta, introduce el estructuralismo en las prácticas pedagógicas

dando una orientación centrada en el análisis de sintagmas a través del uso de gráficos; y por último, iii) el *comunicativo* que se desarrolla hacia los años ochenta bajo una concepción discursiva-textual direccionada en lo oral-escrito (Santiago, *et al.* 2014). A partir de su consolidación, la lengua es considerada instrumento de comunicación que contempla la comprensión y la producción de estructuras de mayor grado de complejidad.

En tercer lugar, se hace necesario abordar las conceptualizaciones generales de las didácticas más cercanas y que se bifurcan del campo disciplinar específico, me refiero aquí específicamente a la *didáctica de la lectura* y la *didáctica de la escritura*. Así entonces, cabe precisar el concepto de lectura, entendida como un proceso de carácter cognitivo en el que se plantean una serie de mecanismos que integran las operaciones mentales encaminadas a reconstruir y comprender el significado y sentido de un texto, como también, la forma en la que esta concepción epistémica se integra al significado de *didáctica de la lectura* (concepción que atañe imperativamente a la discusión que se ha desarrollado en este apartado), asumida como el conjunto de fundamentos constructivos, estratégicos e interactivos en el ámbito de lo pedagógico, con los que se procura afianzar el proceso de lectura en el aula de manera integral, acorde a las exigencias curriculares y mediante el uso de diversas estrategias que contribuyan al avance progresivo en relación a la comprensión de la información expresa en diferentes clases de textos (Bolaños, Cambronero & Venegas, 2006; Graves, 1992; Lerner, 2001; Smith, 2001; Solé, 2009).

De otro lado, se precisa también el concepto de escritura, como el amplio sistema de representación a través de trazos, signos, íconos o letras, que convierten el proceso acústico y temporal de lo oral, en una estructura gráfica, visible y espacial. Entendida así, se comprende el por qué la escritura ocupa un lugar preponderante dentro del sistema de escolarización y alfabetización en la sociedad contemporánea, ya que ella constituye una de las vías principales para la asimilación de la experiencia acumulada por la humanidad, su proceso de enseñanza-aprehendizaje coadyuva al desarrollo intelectual y afectivo del estudiantado y en suma junto con la lectura, facilitan el acceso al conocimiento científico-cultural. Desde esta perspectiva se integra la concepción que en este documento se ofrece acerca de la *didáctica de la escritura*, asumida como un proceso de carácter pedagógico que involucra un repertorio de esquemas o mecanismos en diferentes niveles

de procesamiento, direccionados al desarrollo de habilidades cognoscitivas complejas en el acto de escribir (Artuñedo & González, 2001; Cuervo & Flórez, 1998; Gracida & Martínez, 2007; Jurado, 1999; McCormick, 1997; Serafini, 1989).

A partir de los argumentos anteriores es posible presentar una definición más objetiva de lo que se entiende en esta propuesta como *didáctica de oralidad*. En consecuencia, se asume como un proceso dicotómico, es decir, dinámico y sistémico a la vez. Como proceso dinámico de interacción comunicativa está enfocado en establecer y direccionar recursos pedagógicos que favorezcan la expresión oral (hablar) y la comprensión oral (escuchar) y, en articularse a tratamientos más complejos y formales a medida que avanza la escolaridad sin desvincularse del acto mismo del 'ser', en este sentido, no abandona lo humano sino que lo impulsa en un proceso formativo y atiende a la construcción de la identidad. Como proceso sistémico, da cabida a la enseñanza-aprehendizaje de las múltiples posibilidades del factor discursivo, activa el circuito comunicativo bajo estándares y procedimientos lógicos, engranados de tal forma, que permiten la consecución efectiva de los propósitos pedagógicos fijados para un área particular o para un conjunto de ellas, sin perder de vista los referentes curriculares.

La *didáctica de oralidad* tiene como finalidad la potenciación de la competencia comunicativa de los discentes, "esto lleva a que se concentre en trabajar las habilidades, hablar y escuchar, las cuales están asociadas a las actividades lingüísticas fundamentales: producir y comprender complejos sígnicos" (Santiago et al, 2014, pág. 109). Esta, no puede enfocarse desde la mera reproducción gráfica de textos orales, como se afrontan en los materiales de apoyo escolar; tampoco ha de entenderse como una forma de distensión y entretenimiento, restándole prestigio frente a la escritura y la lectura. Implica orientarla mediante un proceso coherente y sistemático (Calsamiglia, 2002; Gutiérrez, 2009). La didáctica de oralidad le apunta a la comprensión, desarrollo y práctica del diálogo dirigido y la conversación espontánea; le apunta a impulsar la reflexión crítica, la interacción en el aula, valorar la escucha y facultar la opinión. La didáctica de oralidad se ocupa de aquellos factores que implican destrezas expresivas auditivo-comprensivas como de los referidos a la producción a través del habla en las que intervenga uno o más sujetos. De allí que no puede ser minorizada, al contrario ha

de posicionarse y procurarse en simultaneidad con la didáctica de la lectura y la didáctica de la escritura.

Entonces, la conceptualización de una didáctica de oralidad, está fuertemente vinculada a las dimensiones de lo humano, a los procesos cognitivos y a su relación con aspectos individuales y sociales. Chacón, A. (2012), determina que la oralidad no debe, ni puede ser entendida como la ausencia de escritura, o como un proceso que se distancia de la lectura dialógica; para la autora, la oralidad es más bien “un conjunto de poderosas y eficaces estrategias mentales claves para formas de comprensión más complejas” (pág. 82), lo cual puede interpretarse aquí en términos de didáctica. Así mismo apunta que “el desarrollo de la oralidad hace una apuesta a la memoria, una memoria viva que recurre a técnicas para aprender y recordar...” (pág. 83), por lo tanto es parte constituyente del propio proceso de alfabetización.

Lo anterior, confirma la importancia de enriquecer el proceso dicotómico (dinámico y sistémico), al que me refiero en este documento y que compone la didáctica de oralidad, ya que es precisamente ésta la que permite al escolar, generar vínculos, interactuar, imaginar, descubrir, sospechar y significar el mundo. Argumentos que amplían la perspectiva sobre la comunicación oral y su articulación con la construcción de la identidad en los niños y las niñas, la cual se hace fundamental cuándo posee utilidad didáctica. En este sentido la escuela necesita: i) dar apertura y sostener tanto espacios como momentos en los que se avive el uso de la voz por parte del estudiantado; ii) divorciarse de las creencias sobre la imperiosa necesidad del silencio continuo en la clase para facultar la concentración y la comprensión; iii) romper esquemas tradicionales en los que el docente es el dueño del discurso y, iv) fijar alternativas pedagógicas que trasciendan lo meramente curricular y se enfoquen en la formación del ‘ser’ del sujeto estudiante.

Para el caso de este campo, en el cual se considera que la didáctica de oralidad y sus diferentes prácticas constituyen modos que facilitan las condiciones para el ejercicio pleno de la ciudadanía y de la construcción de identidad, es indispensable asegurar escenarios escolares que faciliten la intervención discursiva, la participación de los estudiantes y la socialización de los puntos de vista, entre otras acciones, ya que estas

situaciones de participación implican el dominio de formas del lenguaje oral y se constituyen en elementos que inciden en la configuración de la identidad social, la identidad personal y la identidad del yo, conceptos que serán abordados más adelante.

2.1.1 Componentes para una didáctica de oralidad: bases epistemológicas de la propuesta

Las prácticas del lenguaje, mediadas y soportadas por el registro oral que se presentan en diversas interacciones cotidianas, fuera de la escuela, dentro de ella y en la vida social, se sirven de lo oral como factor cohesionante. Pérez & Roa (2010) y Ochoa (2008), lo reiteran al mencionar que a la escuela le corresponde abordar esa diversidad de prácticas donde lo oral prevalece, teniendo en cuenta la gama de funciones que el habla desempeña en la sociedad. Ello, “requiere de una destinación de tiempos y esfuerzos, e implica definir prioridades en el orden de lo didáctico” (Pérez & Roa, 2010, pág. 28). Sin embargo, no se desarrolla la oralidad si no se maneja una didáctica claramente definida, más bien “se corre el riesgo de abordar las habilidades comunicativas, en forma meramente teórica, se termina evaluando en términos de concepto, y no de proceso” (Ochoa, 2008, pág. 20).

En este sentido, establecer elementos para una didáctica de oralidad y que a su vez favorezcan la construcción de identidad, no es tarea sencilla; sin embargo, este es precisamente el objetivo central que ocupa la presente propuesta. Como se mencionó, la didáctica como disciplina ha de fijarse unas categorías que procuren su desarrollo, dado que estas varían en su nominación o simplemente se generalizan según el objeto de estudio y del área pedagógica en la que se quiere profundizar. En este documento se presentan algunos componentes que subyacen en la materialización de la didáctica como disciplina, en efecto, se caracterizan algunos elementos que conceptúan de manera más específica el marco propio de la *didáctica de la oralidad*, entendida aquí como un proceso dicotómico el cual se aborda desde dos líneas pedagógicas: *la dinámica y la sistémica*.

Es necesario aclarar en este punto, que he tomado criterios generales para definir dichas líneas. Criterios que son en variados casos, equivalentes entre sí; es decir, se abordan en mayor o menor amplitud por diferentes autores, lo cual ofrece postulados “cuasi-

canónicos”. Algunos son producto de trabajos con corte teórico (Bandura, 1987; Comenio, 1986; Goyes, 2002; Halliday, 1982; Ong, 1994), otros son el resultado de enfoques investigativos (Bernal, 2000; Camps & Ruíz, 2011; Díaz, 2002; Littlewood, 1994; Picado, 2006; Reyzábal, 1999; Vilà, 2003), como también se toman en cuenta aquellos que tienen origen en la práctica profesional del campo pedagógico (Álvarez & González, 2003; Aragón, 2010; Bolaños, Cambroner, & Venegas, 2006; Gutierrez, 2009; Guzmán, Varela & Arce, 2010). Para el objeto de esta investigación se consideran además, valiosos aportes del enfoque de Pedagogía Conceptual (De Zubiría, 2008-1999-1996) y en específico su modelo del hexágono, por ofrecer claridad y pertinencia en criterios acerca de la configuración de una didáctica con carácter pedagógico e involucrar propósitos de formación basados en presupuestos psicológicos, antropológicos y sociológicos. En este sentido, son seis criterios distribuidos en dos componentes o líneas categoriales los que para cumplimiento del objetivo investigativo central que atañe a este trabajo, constituyen una didáctica de oralidad.

- **Línea pedagógico-dinámica**

La *línea pedagógico-dinámica* se define como aquella que responde a la cuestión de para qué, qué, cuándo y cómo enseñar, a partir de unos elementos constitutivos del proceso de enseñanza-aprehendizaje que le son propios: los agentes [docentes, estudiantes], el campo [áreas, ambientes] y las situaciones [contextos]. Este a su vez se subdivide en tres factores: los propósitos, las enseñanzas y la evaluación.

Abordar a los *agentes* es tener definidas sus características, sus roles y la proyección que cumplen en el acto educativo, entre otros aspectos¹⁸. Atender a la conceptualización del *campo* contribuye a definir el currículo, es decir [sin pretender ser abarcativo], a la esquematización de las áreas, a la consolidación de los ambientes necesarios para el desarrollo de unos contenidos y a la materialización de unas temáticas específicas. Así mismo concebir cada *situación*, es atender a la importancia del contexto, describir la

¹⁸ Estos aspectos se encuentran generalmente definidos en el PEI de una institución. Dan cuenta de los perfiles de los agentes que participan del acto educativo los cuales se contemplan en consonancia con el modelo pedagógico que enmarca la actividad de enseñanza-aprehendizaje.

funcionalidad del campo y establecer diferenciación entre situaciones. Estos elementos constitutivos proporcionan una visión más amplia del proceso de enseñanza-aprehendizaje en el marco de una didáctica de oralidad.

Los tres factores constituyen la materialización de la línea pedagógico-dinámica, influyen de forma poderosa en el acto educativo, funcionan como un sistema vertebrador del proceso y no necesariamente siguen un orden estricto de determinación. En este sentido, cabe precisar a qué me refiero con cada uno de ellos.

En primer lugar, se conceptualizan los *propósitos* como aquellos criterios que apuntalan a las metas formativas y, al tipo y grado de aprehendizaje; además, se conciben como filtro seleccionador de contenidos y de sus unidades elementales en forma coherente con las orientaciones didácticas. Se establecen como eje articulador y transdisciplinar de la teoría con la práctica.

En razón de las metas formativas, una didáctica de oralidad estructurada y planeada en la que además se favorece la construcción de identidad, debe preguntarse: ¿de qué manera se pretende dar apertura y mantener ambientes donde la competencia oral se desarrolle en virtud de la construcción de identidad? La respuesta ofrecerá la definición de los propósitos a los que me refiero de manera concreta en el capítulo cinco; en ellos además, se entrecruzarán los tipos de aprehendizaje vinculados a las unidades elementales. He de aclarar que estos propósitos no competen exclusivamente a una área, tal y como se presenta en el esquema segmentado que determina el currículo colombiano según la Ley 115 General de Educación (MEN, 1994), sus decretos reglamentarios (Decreto 1860, 1994; Decreto 1290, 2009) y de manera específica, en documentos como los estándares curriculares (2003), en los que se delega explícitamente el abordaje de dicha competencia al área del lenguaje. Por el contrario, como, los propósitos son transdisciplinares de tal forma que se vinculan permanentemente al acto educativo y no a un solo momento o asignatura; sus efectos directos y colaterales deben registrarse en la cotidianidad escolar.

Contemplar los *propósitos* como el fundamento esencial que determina el tipo y grado de aprehendizaje y no estrictamente como bloques que estipulan los conocimientos que han

de enseñarse de forma fragmentada, es la intención real que debería ofrecer una didáctica de oralidad. Esto implica la necesidad de comprender el entramado de procesos cognitivos por los que pasa un estudiante, romper los paradigmas tradicionales que se tienen acerca de los esquemas mentales y assimilarlos como parte del pensamiento complejo inherente al ser humano (Morin, 2001; 1994). De la misma manera, al establecerse como eje articulador entre la teoría y la práctica, los propósitos han de preocuparse por vincular las partes y las totalidades; es decir, propender por un aprehendizaje en contexto, facultar el pensamiento dialógico, un pensamiento complejo que contextualiza, globaliza y relaciona. De lo contrario, se caerá lamentablemente en la definición de propósitos que guían una inteligencia ciega.

En este orden de ideas, los propósitos que se fijan han de orientarse a dinamizar y flexibilizar la complejidad del proceso de enseñanza-aprehendizaje y contribuir en gran medida a fortalecer la identidad del yo, la identidad personal y la identidad social en el individuo [temas a los que me dedicaré más adelante]. Así lo reflexiona Morin (2001), al integrar fundamentos de carácter crítico-argumentativo acerca de los por qué de una educación *con propósito*, concebida aquí como aquella que se encamina a desarrollar capacidades de autoformación y que apunta a establecer criterios que lleven a los escolares a afrontar los desafíos, trascender las incertidumbres y las contradicciones desde las realidades sociales, culturales, económicas y políticas.

Chacón (2012), manifiesta al respecto que “cuando los objetivos de enseñanza y aprendizaje son debidamente adaptados, niños y niñas adquieren las habilidades que les permiten repensar sus modelos de conducta y reconstruir el mundo en el que viven” (pág. 104). Por ello, se asimila en esta propuesta que fijar propósitos en una didáctica de oralidad va más allá de la concepción de la pura técnica, del método y del instruccionismo, su fin es reflejar la esencia, pertinencia, apropiación y riqueza del acto educativo, de lo que ha de enseñarse y evaluarse. Es en dicha complejidad que la palabra se vuelve propósito y cada propósito cobra valor en la palabra, la viva voz engalana el escenario pedagógico del aula de clase, el lenguaje oral hecho competencia contribuye a que el niño se reconozca a sí mismo. Así entonces, la didáctica de oralidad se determina como la aptitud que brinda a los discentes el acceso permanente al circuito

de la comunicación, como también la posibilidad de darle sentido al mundo y estructurarse como sujetos, en lo que ahora conocemos como aldea global.

En segundo lugar, se establecen las *enseñanzas* como el medio para alcanzar los fines y como aquellas que dan cuenta de la serie de procesos que se desarrollan en campos y contextos específicos; procesos que simultáneamente involucran conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas concretas. Por lo tanto, para lograr un marco referencial de enseñanzas se han de fijar contenidos que no pierdan de vista la diversidad de factores asociados al acto educativo; enseñanzas cuyas pautas se direccionen hacia lo declarativo, lo actitudinal y lo procedimental (Coll, Pozo, Sarabia, & Valls, 1994; Díaz & Hernández, 2002). De esta manera se hace mención a un marco que contribuye seriamente al aprehendizaje, la formación y las acciones transformadoras, y no única y exclusivamente a la designación de enseñanzas como bases de datos que han de adquirirse de forma obligatoria; así lo apunta De Zubiría (2008), “*al formar le trasfiero una porción mía al otro, le aporto a su ser*¹⁹. Esto significa formar; no instruir” (pág. 83). Es por ello que el abordar sería, coherente y transversalmente un marco de enseñanzas es imperativo en el acto educativo.

En la consolidación de elementos para una didáctica de oralidad que favorezca la construcción de identidad se apunta a dicha formación; a aquella que le aporta al ser, al individuo escolar y a su constructo identitario tripartito [social, personal y del yo]. En este sentido, cabe formular el siguiente interrogante: ¿cuáles son aquellas enseñanzas que precisan el aprehender la competencia oral y a su vez se direccionen a la construcción de identidad? Se comprende aquí, que la *competencia oral* se desarrolla y posibilita en doble vía; es decir, en los actos del *hablar* que facultan la producción y en los actos del *escuchar* que contribuyen la comprensión. Estos son actos correlacionales, por lo tanto en la estructuración y planeación de una didáctica de oralidad es imperioso definir las enseñanzas, como también aquellos elementos que el aprehendiz requiere para que su competencia evolucione. Es imprescindible además, identificar aquellas condiciones presentes en la cotidianidad del aula de clase que se enraízan en la oralidad, en todo

¹⁹ En cursiva, como aparece en el texto original.

aquello que se dice, en las maneras de actuar, y que a su vez enmarcan un proceso identitario en construcción. Los escenarios pedagógicos se han de convertir en centros interactivos donde las enseñanzas adquieren relevancia y significado. Escenarios donde las palabras recobran la memoria, están ligadas a la sobrevivencia, son el reflejo de la persona y de lo que piensa, además de ofrecer indicadores de maduración del individuo como sujeto [yo, persona y ser social]. Una didáctica de oralidad que define su marco referencial de enseñanzas apuntala a la formación y al afianzamiento de competencias afectivas, intelectuales y expresivas.

Las enseñanzas *declarativas* dan cuenta del *saber qué*, es decir, de aquello que se declara a través del lenguaje. En general constituyen el entramado fundamental de conceptos, datos, hechos y principios que deben ser asimilados por un estudiante. Puede darse que la asimilación de este entramado sea literal y por lo tanto, no involucrar procesos de comprensión de la información; a esto se le reconoce como conocimientos factuales. Por el contrario, si se evidencian abstracciones que equilibran lo teórico y que contribuyen a la asimilación de los significados, el conocimiento será más de tipo conceptual, de esta manera se encamina hacia el afianzamiento de competencias intelectuales.

Las enseñanzas con pautas *procedimentales* se enfocan en lo práctico, es decir, en el *saber hacer*, la ejecución de estrategias, destrezas y procedimientos, que se dirigen a la consecución de propósitos determinados. Este tipo de enseñanzas involucra la apropiación de saberes, así como su ejercitación y perfeccionamiento, lo cual se evidencia en episodios de reflexión y análisis, en la verbalización de aprehendizajes y en formas de interacción en las que se comparte conocimiento. En concreto, implica la meta-cognición y se enfoca en las competencias expresivas. Es entonces fundamental brindar claridad y pertinencia en la elección de las metodologías, las secuencias y los recursos, factores asociados a las enseñanzas y que en este trabajo hacen parte de la línea pedagógico-sistémica la cual amplío más adelante.

Las enseñanzas *actitudinales* se mantienen en ocasiones ocultas en el acto educativo o simplemente su abordaje se presenta de forma implícita en la cotidianidad del aula de clase. Lo actitudinal se contempla en el presupuesto del *saber ser* y se nomina bajo los

conceptos de actitud y valor, consideraciones de las competencias afectivas. Con ello, es posible comprender que lo actitudinal refiere los diferentes constructos que median nuestras acciones y que pueden ser expresados de forma verbal y no verbal (Davis, 1991). Dichos constructos son parte del comportamiento individual y se evidencian en el contexto social; en ellos, influyen factores como las experiencias personales, las actitudes de los otros, las informaciones y el contexto²⁰, entre otros. El desarrollo de técnicas de estudio colaborativo, exposiciones interactivas, compartir el conocimiento de forma dialógica, el direccionamiento eficaz de discusiones temáticas y el involucrar a los estudiantes en la toma de decisiones, son alternativas que hacen visible este tipo de enseñanzas.

En tercer lugar se aborda la *evaluación formativa* como aquella categoría que sirve de indicador de análisis y valoración, que permite contrastar lo planificado con lo conseguido, establecer criterios de competencia y de dominio, además de permitir la estructuración didáctica y su modificación para el alcance de los propósitos.

Jurado et al. (2012), reconoce en el término *evaluación* un carácter polisémico por la manera en la que este se re-significa permanentemente. Afirma que “el término requiere ser ubicado semánticamente cada vez que se lo use” ya que está sujeto a contextos específicos pues “deviene de acuerdos sociales” (pág. 10). Dichas razones, permiten conceptualizar la evaluación como una práctica humana y compleja que se relaciona y cobra sentido en un contexto social definido. La importancia de analizar dichas relaciones radica en considerar no sólo la evaluación como dato cuantitativo y estadístico (Ravela, 2009), sino dar un giro a este enfoque y privilegiar principios pedagógicos y didácticos integradores que converjan en lo meta-cognitivo, un carácter que involucra y permea toda la comunidad educativa.

²⁰ Para Davis (1991, págs. 234-242), el lenguaje se desarrolla en un marco de comunicación *no verbal* que es parte indispensable de todo mensaje. La autora insiste en señalar que en todo marco conversacional (del cual no escapan las clases desarrolladas en la escuela y las enseñanzas), se entretienen elementos verbales y no verbales, sin los cuales el lenguaje hablado sería imposible.

Esta relación dinámica ha de pensarse como eje de trabajo que exige retos, planificación y realización de procesos colectivos y comunales en el escenario escolar. La legislación emanada por el MEN no desconoce estos criterios y fija las generalidades acerca de la evaluación (Decreto 1860, 1994; Decreto 1290, 2009), definiéndola como un proceso que permite cualificar el desempeño integral del estudiante; a su vez, resalta la importancia de la actitud pedagógica y de los estímulos, temas asociados directamente con ella. Sin embargo, deja de lado los principios filosóficos y pedagógicos que han de orientarla, lo cual se considera un riesgo pues da espacio a la libre interpretación y desencadena un sin número de variables en el ejercicio evaluativo²¹. En este sentido, no se puede desconocer que algunas de esas variables conllevan a tomar la evaluación como un mecanismo de poder y dominancia entretejido al interior de las aulas de clase y como estratagema de valoración [numérica] para determinar quién es o no competente, quién merece aprobar o reprobar.

En este punto, vale la pena preguntar ¿cómo y en qué deben demostrar dominio los estudiantes frente al proceso de enseñanza-aprehendizaje de la competencia oral y de qué manera estos dominios se correlacionan con su constructo identitario? La respuesta al interrogante apunta a fijar un esquema de evaluación que cohesione una didáctica de oralidad que favorezca la construcción de identidad. En este sentido se pretende romper con el esquema que se tiene acerca del proceso evaluativo que involucra a los agentes en el escenario escolar, pues para los estudiantes las situaciones evaluativas generan un cúmulo de comportamientos asociados al estrés y a la indiferencia; para los docentes, el proceso llega a convertirse en una tarea agobiante en la que se entran situaciones de tensión debido al efecto directo de establecer cuándo un estudiante ha logrado ciertos aprendizajes y cuándo no.

Dichas reacciones pueden interpretarse como una manera de obstaculizar las posibilidades de desarrollo del individuo. Generar el punto de quiebre, implica obedecer

²¹ Considero importantes las posturas del maestro Ravela (2009), quien después de analizar los resultados de una investigación adelantada en escuelas primarias de ocho países seleccionados de América Latina frente a los procesos evaluativos y el carácter de las consignas, las devoluciones y las calificaciones, señala que existen “problemas” comunes en las formas en las que la escuela adopta los mecanismos y esquemas de evaluación en las aulas de clase.

al ajuste de categorías evaluativas basadas en un enfoque pertinente, es decir, vinculadas a una descripción de desempeños claros definidos de antemano. Esto último requiere de la planificación de actividades, de asertividad al comunicar a los destinatarios aquello que deben lograr, el diseño de tareas auténticas y complejas que exijan la utilización del conocimiento y los procedimientos para la resolución de situaciones planteadas en contextos de la vida real, como también del desarrollo de dispositivos de devolución de carácter descriptivo, reflexivo y orientador que ayuden a los estudiantes a autoevaluarse y coevaluarse entre pares.

Por su parte, la investigadora Vilà (2003), considera que en cuestiones que entretengan la comunicación oral en los salones de clase, la evaluación ha de tomarse de forma encadenada con aspectos pedagógico-formativos; es decir, una evaluación que: i) permita el asesoramiento y la práctica, paso a paso, de los procedimientos lingüísticos orales que son objeto de aprendizaje; ii) permita detectar las dificultades individuales de los escolares en sus interacciones orales y se contribuya en la resolución a partir de estrategias metodológicas que integren el código oral con el escrito; iii) permita la apertura de situaciones intermedias de ensayo en el que participan todos los estudiantes; y por último, iv) permita a todos los estudiantes emplear la comunicación oral de un modo más reflexivo y controlado, en lugar de usarla únicamente de forma intuitiva y espontánea.

Las consideraciones anteriores se vinculan a lo que aquí se ha nominado como didáctica de oralidad. Cuando se da lugar a que los estudiantes interactúen y se comuniquen de forma oral, atendiendo a sus posibles dificultades, brindándoles el asesoramiento pertinente y generando alternativas pedagógicas para que superen las barreras en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la oralidad, indudablemente se está evaluando con carácter formativo, se está apuntando a configurar una didáctica. Y es que al dar apertura y sostener situaciones en las que se activa el circuito de la comunicación, es decir, situaciones para hablar y escucharse entre sí, para presentar disertaciones estructuradas, discursos y exposiciones orales mediadas por el uso del texto escrito (borradores, su revisión y pulimiento), para dar a conocer sus impresiones o debatir las de los otros, y para sentar un precedente u opinión sobre un tema en desarrollo, se está dando paso a que los escolares enriquezcan sus maneras de interpretar el mundo y sus

realidades, se posibilitan maneras para que perfeccionen las intervenciones orales y se les ofrece alternativas para desenvolverse en la cotidianidad con mayor efectividad. Estas acciones también permiten discernir ciertos aspectos relacionados con el constructo identitario de niños y niñas, otorgándoles mayor seguridad y minimizando la sensación de inhibición al interactuar (su capacidad para relacionarse con otros, para defender una idea o debatirla, el enlace que tiene con su entorno cultural y social al presentar sus opiniones, la exteriorización de sus emociones, etc.). En suma, una evaluación formativa e integradora que abarca todas las aristas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral, se consolida como una categoría incuestionable para una didáctica de oralidad que favorezca la construcción de identidad.

Bajo estos presupuestos, en una didáctica de oralidad la evaluación ha de entenderse a manera de bucle; es decir, presenta un punto inicial con la definición de los propósitos para luego responder a un ritmo progresivo y de avance helicoidal que tiene en cuenta el desarrollo de procesos durante la selección de enseñanzas. La evaluación más que producir calificaciones y cumplir con el registro de formatos cuantitativos, marca el recorrido del aprendizaje; involucra la triada querer-saber-hacer y establece el criterio de competencia. Es una evaluación que marcha en sentido espiral, no se cierra, reinicia; puede darse el caso en el que se replantea, a partir de los ritmos y características de los escolares, las secuencias específicas en el ejercicio pedagógico y la disponibilidad de recursos, de tal forma que su pretensión esté dirigida a la comprensión, la creatividad y la experimentación y no meramente a lo técnico, es decir, el producir calificaciones.

- **Línea pedagógico-sistémica**

Los actos del hablar y del escuchar, como también los elementos paralingüísticos asociados a estos (los gestos, el contacto visual, las posturas, etc.), desempeñan un papel importante en la configuración de una didáctica de oralidad. Al parecer, dichos actos y elementos no son del todo relevantes en la cotidianidad escolar, pues “con frecuencia en la escuela se cree que como todos podemos hablar, esto se desarrolla de forma espontánea” (Guzmán, et al., 2010, pág. 33). Creencia que segrega el valor de la oralidad en los escenarios pedagógicos a estrategias simples, poco planeadas y con falta de estructuración. Por el contrario, pensar y desarrollar una didáctica de oralidad implica

que en dichos escenarios se recreen espacios dinámicos y sistémicos de interacción comunicacional, que a su vez, propicien actos pedagógicos en donde la oralidad sea protagonista, favorezca el conocimiento y permita la apropiación de la conciencia social (Guzmán, et al., 2010; Ochoa, 2008). Estos son los elementos constitutivos que se examinan en el *componente pedagógico sistémico*, el cual responde a los modos específicos del proceso de enseñanza-aprehendizaje y contempla aspectos como: la motivación, la claridad-precisión y el dominio [querer, saber, hacer], bajo un marco evaluativo. Este a su vez se subdivide en tres factores: la secuencia, la metodología y los recursos.

La *secuencia* como primer factor de este componente, sirve como eslabón mediador en el proceso de enseñanza-aprehendizaje; comprende el orden respecto a las enseñanzas, su difusión y procedimientos. Además, involucra las formas de planeación, el fijar unos propósitos claros y organizados sistemáticamente, así como la concreción del trabajo a través de fases y en estas últimas, de actividades bien definidas. Son importantes los criterios comunes planteados por Pérez & Rincón (2009), y que se constituyen como elementos clave en la concreción de una secuencia: el carácter intencional [de cada fase], la sistematicidad y la orientación para la construcción de saberes. En este orden de ideas, la secuencia se ocupa de procesos de conocimiento específicos y organiza las acciones ligadas a los propósitos; de esta forma, cada fase fija sus propios objetivos, sus acciones y materiales de soporte.

La secuencia se establece como una categoría trascendental en la didáctica de oralidad. Bajo este presupuesto es preciso preguntarse: ¿cuáles son aquellos principios organizacionales que rigen una didáctica de oralidad? La respuesta al interrogante ofrece las generalidades de una secuencia. En su definición radica en gran medida, la efectividad de los demás factores constitutivos de las dos líneas expuestas en esta propuesta investigativa. Y es que en la secuencia, convergen los propósitos, las enseñanzas, la evaluación, el proceso transitivo de las metodologías más acertadas y por supuesto, la elección de los recursos que faciliten su desarrollo. Establecer una secuencia demanda claridad en las condiciones de inicio, desarrollo y cierre del proceso de enseñanza-aprehendizaje; esto conlleva a la congruencia entre las fases, facilita el reconocer la ruta adecuada en el proceso y los resultados involucrados.

En una didáctica de oralidad, puntualizar el orden en que han de presentarse cada una de las enseñanzas presupone un análisis de factores asociados al acto pedagógico. Por ejemplo, se ha de tener en cuenta: el contexto, los participantes, las motivaciones individuales, los intereses grupales frente a la clase e incluso factores de interferencia (un aula con acústica insuficiente, la disposición de los espacios, etc.). Dichos factores demarcan el alcance de la secuencia a través de cada fase (Camps, 2006; Camps & Ruíz, 2011; Vilá, 2005), las cuales funcionan como una unidad de enseñanza dentro de otra unidad más compleja, constituyéndose como soporte de la tripleta querer-saber-hacer. Así también lo establece De Zubiría (2008), al plantear que las fases hacen parte de una secuencia invariable pues siguen el patrón de “las leyes del aprehendizaje humano, el cual exige tres momentos: afectivo, cognitivo y práxico” (pág. 91).

Así entonces, la *fase afectiva* involucra las variables motivacionales que de una u otra forma garantizan el aprehendizaje sostenido, pues lo que no satisface y genera expectativa en los estudiantes, difícilmente se consolidará en ellos como competencia. La *fase cognitiva* enlaza los saberes a la realidad cuando se han gestado genuinos intereses; en efecto, se comprenden los conceptos y los conocimientos se hacen significativos. Lo anterior demanda que el docente como agente mediador comprenda mejor que nadie los pensamientos relativos a cada enseñanza. Y por último, la *fase ejecutiva* que incluye prácticas y ejercicios que luego han de adoptarse como propios.

En el marco de una didáctica de oralidad que favorezca la construcción de identidad, se acoplarán aquellos elementos y variables necesarias que contribuyan a hacer del aula de clase un escenario en el que se rompe con la estructura monopolizadora de la palabra, donde el maestro habla, explica, pregunta, llama la atención y el escolar asume una posición pasiva, bajo el condicionamiento del silencio. La secuencia cohesiona toda variable para transformar el aula en un espacio de socialización, donde las voces son oídas, la importancia de la palabra hablada se rehabilita, se gestan interacciones y mediaciones que impulsan la creación y el afianzamiento de hábitos de expresión; eventos que sin lugar a duda pondrán en manifiesto el constructo identitario social, personal y del yo, en los estudiantes.

El segundo factor refiere a la *metodología*, dispuesta como el plan de acción que bosqueja la lógica en las actividades y marca el rumbo hacia los propósitos. La metodología instaura los fundamentos básicos de claridad, asociación, sistematización y método en la didáctica, ajustándose a procedimientos y finalidades.

La metodología puede cambiar según la(s) actividad(es) seleccionad(as) para el cumplimiento de cada fase. Es decir, cada actividad se apropia de unas subestructuras básicas y se ajusta a unos métodos facilitadores; de esta manera se convierten en dinámicas independientes y a la vez interdependientes que actúan como eslabones que facilitan la formalización de la secuencia. En este sentido ¿Cuál debería ser la naturaleza común de cada metodología en el marco de una didáctica de oralidad que favorezca la construcción de identidad? Responder la pregunta suscita una vez más la importancia de comprender que la oralidad no es algo meramente espontáneo, sino que ha de visualizarse con el carácter de competencia del lenguaje que advierte tanto el producir, como el comprender y por lo tanto, requiere de la mayor atención, rigurosidad y sistematicidad en los escenarios pedagógicos; además de tener claro que la selección de determinada metodología propenderá en mayor o menor medida a madurar los propósitos, al abordaje de enseñanzas y al seguimiento evaluativo. Dichas consideraciones dependen casi totalmente de la visión que posea cada educador del proceso de enseñanza-aprehendizaje.

El fin de cada una de las metodologías elegidas es el de proporcionar los elementos necesarios que conduzcan a cada estudiante hacia la asimilación y el aprehendizaje; la elección de una metodología equivocada propugnará una pobre asimilación por parte de los escolares. No se trata entonces de seleccionar los mecanismos a la ligera, por el contrario estos se deben ajustar a unos procedimientos y unas finalidades que garanticen el dominio de la competencia, en este caso, la competencia oral. Entonces cada metodología, se aprovecha como agente operador que crea las condiciones para el aprehender, acción que demanda concentración, esfuerzo y consumo de energía tanto física como mental. Por lo tanto, la metodología es un mecanismo que le permite a cada

docente ejercer un continuo *feedback*²² para así activar genuinos intereses, generar las actitudes adecuadas, hacer explícitos los significados de cada enseñanza y crear la disposición para llevar a la práctica lo enseñado.

Mantener un continuo interés en el proceso de enseñanza-aprehendizaje es el objeto de la definición de la metodología apropiada. Para Bruner (2004), esto ha de ser visto desde la perspectiva de la fácil solución y no como un vasto problema, es decir, si el proceso de enseñanza-aprehendizaje tiene lugar dentro del contexto de la vida del estudiante y se correlaciona con su accionar cotidiano, resultará más sencillo de resolver; se volverá complicado y tedioso cuando no rompe el esquema de lo abstracto. La formalización de cada actividad, eslabón tras eslabón, propenderá en fijar la continuidad de la metodología, trazará la ruta que hará más sencillo el proceso.

Me permito esclarecerlo con un ejemplo. Durante la observación de las clases del grado 503 del colegio ITIP-D-JT, se evidenció que la maestra de ciencias naturales organizó un laboratorio que permitiera a los estudiantes conocer el microscopio, sus usos e importancia. Al desarrollar su clase, es posible determinar que la docente planteó una *secuencia* y en su marco una serie de actividades, cada una con una *metodología* distinta (eso sin saber hasta qué punto cada una de las actividades están estructuradas, pues no era el propósito de esta investigación la revisión de los planes de trabajo de la docente). En un primer momento, llevó el aparato [el microscopio] al salón de clase, lo mostró a sus estudiantes y explicó la utilidad de cada una de sus partes y en definitiva de todo su conjunto; durante la explicación, surgieron preguntas por parte de los niños, las cuales fueron respondidas por la profesora, sin dar lugar a mayores comentarios por

²² Concepto que es entendido aquí en el marco del circuito de la comunicación, como la capacidad de un docente para identificar y/o recoger reacciones de los discentes, realizar un intercambio de informaciones, datos o puntos de vista y así modificar su mensaje, actividad o situación. Aunque la palabra es traducida al castellano como “retroalimentación”, preferí usar el concepto original, por considerar que su significado es más amplio. En el contexto educativo colombiano la retroalimentación es una acción un tanto difusa, al considerarla dentro del ejercicio evaluativo como el simple hecho de ofrecer un comentario reducido (escrito u hablado) frente a determinada tarea y a su vez esta se acompaña con una calificación. Dicha acción pocas veces genera modificaciones en el mensaje, mucho menos en la actividad dirigida por el docente, quizá por los efectos de control y poder que se suscitan en el salón de clases. En efecto, el estudiante pocas veces tiene la oportunidad de replicar e intercambiar asertivamente sus puntos de vista.

parte de los niños. En un segundo momento, llevó al salón unas plaquetas de cristal para que los estudiantes las observaran a través del microscopio; así entonces, organizó a los estudiantes en grupos pequeños y les solicitó que colorearan el dibujo del microscopio que ella les facilitó en fotocopias y en el que además debían señalar las partes explicadas durante la clase anterior. Mientras tanto, la maestra llamó grupo por grupo, para que observaran las placas a través del microscopio. Fue evidente que la actividad despertó en los niños gran expectación, por lo tanto no dudaron en manifestar sus comentarios y aún después de realizar el sencillo ejercicio de observar a través del microscopio, se generó una cadena de comentarios y disquisiciones propias de los infantes. Después del ejercicio, la maestra escribe en el tablero la consigna: realizar dibujos que correspondan a lo que observaron hoy en el microscopio y explicarlo. En un tercer y último momento, utiliza de nuevo el aparato tecnológico, esta vez para observar algunos “bichos” y permitir luego, la socialización de opiniones e impresiones.

En la descripción general de las anteriores actividades, se muestra la estructura de una secuencia y la formalización de distintas metodologías (explicación y muestra, trabajo grupal, observación a través del microscopio, dibujar, escribir y presentar las opiniones en clase, etc.) que aunque se dieron de manera independiente, son también interdependientes entre sí, a tal modo de garantizar los propósitos con cada estrategia.

El tercer aspecto a tener en cuenta bajo la línea pedagógico-sistémica corresponde a los *recursos*, instrumentos de apoyo que proporcionan efecto motivador [valor], estructura y contenido [comprensión], y que permiten la representación mental [consolidación] en el proceso de enseñanza-aprehendizaje.

Al establecerse los modos específicos del proceso de enseñanza-aprehendizaje y tener claridad acerca del valor de los espacios de interacción intencional, es seguro que se elegirán aquellos recursos (humanos, materiales, estructurales, de tiempo, tecnológicos, etc.) que viabilizan el desarrollo de los propósitos por medio de secuencias, la ejecución de enseñanzas y sus metodologías, así como su seguimiento y evaluación. Entonces ¿cómo elegir los recursos que permitan la configuración de una didáctica de oralidad y favorezcan la construcción de identidad? La selección óptima de los recursos en el marco de una didáctica de oralidad, facilitarán el desarrollo de cada fase. En efecto, la utilidad

de determinado recurso depende del interés del docente, del rol de aplicabilidad que posea en un momento dado y de la intencionalidad de la clase. Apelando a un sin número de recursos en una didáctica de oralidad, se llega a la resolución de diversos ejercicios, se avivan los diálogos, se da lugar a simulaciones e interacciones, a la puesta en común de los propios pensamientos y a la discusión sobre las posiciones de los otros.

Bajo estas consideraciones surge otro interrogante ¿Cuáles serán aquellos recursos más efectivos en la materialización de una didáctica de oralidad que favorezca la construcción de identidad? He de decir en este punto que al engranar las diferentes fases, se dispondrá de un gran número de materiales y herramientas que contribuirán a materializar el proceso de enseñanza-aprehendizaje en el marco de una didáctica de oralidad que favorezca la construcción de identidad. En la fase afectiva, un recurso estará orientado a generar expectativa y mantener la motivación continua frente a las enseñanzas por ocurrir; en la fase cognitiva deberá propender por la comprensión, el despeje de posibles dudas y la claridad temática, y en la fase práxica contribuirá en el afianzamiento de la competencia. En su conjunto tripartito, los recursos apuntalarán al aprehendizaje, a través de las homologaciones, el uso de imágenes y representaciones, la selección de diferentes ayudas visuales, auditivas y tecnológicas, etc., herramientas que se emplean en el aula de clase para facilitar el modo de presentar la información, esquematizar y organizar secuencias con el fin de favorecer el conocimiento.

2.1.2 La comunicación oral: los actos de hablar y de escuchar

En la actualidad se habla de una oralidad secundaria (Ong, 1994), es decir, aquella que se complementa con la escritura y se recrea con la lectura; sin embargo, la oralidad sigue estando presente en la cotidianidad, en lo simple de la vida y en todas las esferas del conocimiento humano. Esta, sigue siendo indispensable dentro de la conformación de las comunidades sociales, en la transmisión de la cultura y el encadenamiento de las civilizaciones. La comunicación oral, es el primer paso en el acercamiento del ser humano al mundo del lenguaje.

Abascal (2002), define la oralidad como “la capacidad comunicativa que configura modos de percibir, de pensar y, por supuesto, de expresar el mundo”. A su vez, manifiesta que

el concepto es ambiguo, porque “el término se usa con sentidos distintos en disciplinas distintas” (pág. 43). Por ejemplo, en el campo disciplinar del derecho, la oralidad es vista como herramienta fundamental del litigio y se centra casi exclusivamente al dominio discursivo acusatorio y/o la defensa bajo estándares legislativos. En el campo de la comunicación social, la oralidad es abordada como fuente de influencia y se reconoce su poder de convencimiento; así entonces el referente se centra en la veracidad dada por la entonación, la vocalización y la claridad en el encadenamiento de las palabras al ser transmitidas. En el campo de la pedagogía, la oralidad, como se ha reiterado, ha sido relegada a terrenos secundarios por debajo de los procesos de escritura y lectura, y es abordada en la escuela bajo criterios que se quedan pobres a la hora de definirla y caracterizarla en ámbitos de didáctica.

La oralidad es en suma, una habilidad comunicativa que se deriva del lenguaje y a su vez se mantiene substancialmente unida a este. Para Littlewood (1994), una de las razones por las que es preciso considerar la comunicación [oral] de forma separada del lenguaje, en términos de practicidad, es porque se pueden distinguir tres tipos de significado en un contexto netamente oral y que pueden transmitirse simultáneamente: i) el significado literal, referido a las ideas o conceptos convencionales compartidos por todos los hablantes; ii) el significado funcional, referido al flujo de las palabras en la interacción social, con un propósito o una finalidad; y iii) el significado social, referido a la gran variedad de intenciones comunicativas. Es por ello que la oralidad se constituye como una poderosa herramienta con la que se puede potenciar el pensamiento crítico-reflexivo, dado que “la mayor parte del saber humano se recibe y transmite mediante este código [el oral]” (Reyzábal, 1999, pág. 20).

Respecto a los actos de «escuchar» y «hablar», es necesario comprenderlos de manera similar; es decir, en función de la significación y la producción del sentido. Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (MEN, 1998; 2003), ofrecen una valiosa perspectiva de la comunicación oral y la manera en la que esta, involucra las habilidades del lenguaje para escuchar y para hablar. Bajo este marco de referencia, se establece aquí, qué se entiende por cada una de ellas.

En primer lugar, *el acto de escuchar*, “tiene que ver con elementos pragmáticos como el reconocimiento de la intención del hablante, el reconocimiento del contexto social, cultural, ideológico desde el cual se habla” (MEN, 1998, pág. 27); además está asociado a complejos procesos cognitivos, ya que implica ir tejiendo el significado de manera inmediata, con pocas posibilidades de volver atrás en el proceso interpretativo de los significados. Entonces, en el escuchar bien se entrecruzan una serie de aspectos propios de cada individuo y que requieren de cuidado para su desarrollo, como: la capacidad para centrar la atención en lo que se habla, para decodificar el mensaje, para interactuar reconociendo la voz del otro, etc. Así mismo, se entrecruzan aspectos que implican a los facilitadores (los adultos ‘maestros - padres’ e incluso otros niños), que interactúan con el niño y que han de brindar con disposición una y otra vez posibilidades de interacción comunicativa; y por último, aspectos que se relacionan con entornos adecuados para la escucha, como por ejemplo: espacios libres de extremo ruido, organizados de manera intencional, ambientes dispuestos para el dialogo, entre otros, elementos que confluyen en el ejercicio de la escucha para la comprensión.

En segundo lugar, *el acto de hablar* resulta ser un proceso igualmente complejo, “es necesario elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue, es igualmente importante reconocer quién es el interlocutor para seleccionar un registro de lenguaje y un léxico determinado” (MEN, 1998, pág. 27). Al respecto, Reyzábal (1999), señala que “para enseñar y aprender a hablar hay que brindar a los estudiantes las múltiples situaciones necesarias, bien reales, bien ‘simuladas’ en el aula”; además, dado que el contexto escolar se maneja en general con el código oral, añade: “el aprendizaje adecuado de éste resulta un objetivo irrenunciable” (págs. 15-23). En procura de que estas condiciones pedagógicas se den al interior del aula de clase y trasciendan en la vida cotidiana, todos los actantes del ámbito comunicativo deben estar inmersos en la estructuración y planeación de una ‘didáctica de oralidad’ que apunte a desarrollar de manera dinámica y sistémica, procesos de enseñanza–aprendizaje del saber hablar y del hablar con sentido a partir del análisis del contexto y de las propias realidades del estudiantado, muy por encima del hablar únicamente para transmitir y repetir conocimientos. Cabe anotar aquí, que en esto último, los maestros y maestras tenemos la mayor de las responsabilidades, ya que como educadores hemos de “programar actividades para la resolución de los diferentes ‘problemas’ del habla y de la escucha y

para ello hay que conjugar tanto la comunicación espontánea como el trabajo sistemático de discursos programados” (Reyzábal, 1999, págs. 15-23). De esta manera se configuran aspectos que tienen que ver con el hablar bien, con la configuración elementos de un hablar para producir.

Saber expresarse oralmente con cierto grado de formalidad no es nada fácil. Requiere el conocimiento de las convenciones inherentes a cada género discursivo y de las estructuras textuales prototípicas, el dominio de los registros lingüísticos, el control sobre los conectores meta discursivos, sobre la voz —entonación, pausas— y los elementos no verbales. Es decir, un control sobre el comportamiento lingüístico general que difícilmente se puede adquirir sin una intervención didáctica sistemática (Vilà, 2003, pág. 48).

Por su parte Guzmán, *et al* (2010), en el marco de las «Herramientas para la vida», definen la oralidad como “una manera privilegiada de mantener una relación estrecha con el contexto vital, de contactarse con lo inmediato y de transmitir las herencias culturales” (pág. 33). En este sentido, se reconoce en la oralidad, el contenido emotivo presente en la comunicación, pues en ella se conjugan los leguajes verbales y no verbales (Davis, 1991); desde esta perspectiva, la oralidad se entrelaza de forma directa y vivencial con lo que sucede y con los sujetos envueltos en el acto comunicativo.

En relación a lo anterior, las prácticas de enseñanza-aprehendizaje en las aulas, deben orientarse a construir condiciones para que niños y niñas ingresen a la vida social y académica, construyan una voz propia que les otorgue seguridad e identidad con su grupo social de referencia, de tal modo que configuren un lugar en el tejido social y se reconozcan como sujetos. Esto es posible si al interior de la escuela y en específico, al interior de los salones de clase, se posibilitan momentos para la interacción comunicativa oral y se adecúan los espacios para que se vivencien diálogos que apuntalen a la formación humana, mucho más que a la sola ‘educación’, esta última entendida como el ejercicio que se ocupa únicamente de la trasmisión de contenidos, la repetición y el cumplimiento del currículo. Acciones que reconozcan el valor de la comunicación oral, de las habilidades del hablar y del escuchar como elementos del entorno cotidiano que se viabilizan, practican y potencian al interior del escenario pedagógico, para volverlos a su vez, hacia la práctica cotidiana.

Chacón, A. (2012), postula una serie de argumentos que contribuyen sin duda, a robustecer lo que hasta aquí he mencionado. En primer lugar, la maestra investigadora considera que tanto el aprendizaje como el manejo de la palabra, están al alcance de todo el mundo. En segundo lugar, señala que la oralidad es parte constituyente de la alfabetización y que ha de gozar del mismo énfasis que la escuela brinda a la escritura y la lectura. En tercer lugar, reconoce que las interacciones comunicativas orales que se desarrollan al interior del salón de clase (conversaciones, relatos, el uso de preguntas, comentarios, juegos verbales y narrativos, etc.), son una valiosa oportunidad para potenciar el pensamiento histórico, la capacidad de razonamiento y de interpretación de la realidad. En otras palabras, la dinamización pedagógica de la oralidad hace del aula de clase un escenario natural en el que se fortalece no solo la vida académica de los escolares, sino también su vida social, lo cual contribuye a la configuración del sujeto cultural e histórico.

Se abre aquí la necesidad de **crear y planificar en las aulas situaciones de comunicación real que favorezcan la ejercitación del habla y de la escucha**. Razón válida que va en contravía a lo que muchos justifican sobre su manera de expresarse, afirmando que es una habilidad con la que se nace, un don que algunos poseen y otros no.

En alguna ocasión mi hija menor expresaba su imposibilidad de realizar dibujos por cuenta propia, así que me solicitaba que lo hiciera por ella, no sin antes realizar una serie de especificaciones de forma detallada. Aun cuando le estaba dibujando, ella se mantenía muy atenta a la evolución del dibujo y sobre la marcha determinaba cambios, adiciones y mejoras. Por costumbre, mantenía una conversación espontánea con mi hija mientras le dibujaba, realizaba preguntas sobre la intención del dibujo, sugería ciertos absurdos (como dibujar un rostro con expresión de enojo o dolor), e incluso en muchas ocasiones formulaba explicaciones sobre mis trazos. Poco a poco fue pidiéndome menos ayuda, salvo para precisar algunos detalles. Hoy día, alista todos los elementos que cree necesarios para realizar sus bosquejos, se ubica en la mesa, los traza y perfecciona. Después los muestra ofreciendo una amplia explicación de lo que representan y los exhibe en un lugar visible.

Podría afirmar que mi hija menor no nació con el don de dibujar, pero sí con los dispositivos cognitivos que hacen posible la realización de una tarea como la que he descrito. Ciertamente, como para dibujar existe una predisposición natural para hacerlo mejor o peor, también existen esas predisposiciones para el habla y para la escucha; lo cual, en ninguna manera es sinónimo de incapacidad para dibujar o realizar ciertas tareas manuales, mucho menos significa que se sea incapaz de hablar y escuchar de modo aceptable. La idea clave aquí es que cuando se facilitan los momentos para el desarrollo del habla y de la escucha, se adecuan los espacios del aula y se cuenta con la disposición del docente como agente mediador en el circuito de la comunicación, los niños y niñas no solo se habitúan a hablar, a opinar, discutir y conversar, sino que también reconocen la voz del otro, atienden a los turnos comunicacionales y mejoran su capacidad de escucha. Entonces si es posible que un escolar pueda aprehender a comunicarse de forma oral, activando las habilidades del hablar y del escuchar, si se le ofrecen alternativas didácticas y mecanismos pedagógicos que contribuyan a perfeccionarlas.

En este sentido, surge de nuevo el interrogante ¿cuáles son aquellas enseñanzas que precisan el aprehender la competencia oral y a su vez se dirigen a la construcción de identidad? Y a partir de esta pregunta, surge otra adicional ¿cómo trabajar la competencia oral en los salones de clase a fin de favorecer el constructo identitario de niños y niñas? Hasta aquí este documento presenta una breve revisión de las aportaciones actuales que arrojan luces sobre estos problemas, en miras de animar a maestros y maestras, a reconocer y abordar elementos para una didáctica de la oralidad que favorezca la construcción de identidad. Además se precisan aspectos de análisis a tener en cuenta en el marco de la consolidación de dicha didáctica.

Ya he mencionado en párrafos anteriores que la competencia oral se posibilita en doble vía; es decir, tanto en los actos del hablar que facultan la producción, como en los actos que contribuyen a la comprensión, me refiero a la facultad de escucha. Estos dos actos se correlacionan en la configuración de una didáctica de oralidad, por lo tanto, es imperioso definir aquellos elementos que el aprehendiz requiere para que su competencia oral evolucione. Al respecto, Vilà (2003), apunta:

En la enseñanza de la lengua oral es imprescindible que los estudiantes aprendan a analizar la situación comunicativa (intención, relación entre los participantes, espacio en el que tiene lugar la comunicación y tiempo del que se dispone para hablar) para poder planificar sus discursos de forma adecuada. En función de los parámetros de la situación podrán seleccionar las ideas y los razonamientos que pueden ser útiles en un discurso concreto, y organizar estas ideas controlando los elementos que les dan cobertura lógica: las estructuras textuales y los mecanismos que permiten enlazar las distintas partes del discurso e indicar el tipo de relaciones que se establecen entre las ideas. Estos aspectos resultan esenciales en el discurso oral porque sirven de guía, es decir, trazan el camino para que el receptor pueda seguir el hilo conductor del discurso (pág. 47).

La investigadora nos ubica de nuevo en aquello que es imprescindible: *crear y planificar en las aulas situaciones de comunicación real que favorezcan la ejercitación del habla y de la escucha*. Esto quiere decir que además de dar apertura a un ambiente comunicativo adecuado, la escuela debe ofrecer alternativas de aprehendizaje a los estudiantes acerca del manejo de la expresión oral, enseñar a diferenciar las situaciones comunicativas, a dominar los géneros discursivos y desempeñarse de forma efectiva en el uso cotidiano del habla y de la escucha. El aula de clase es el escenario específico donde se encausan dichos intereses, razón por la cual hemos de identificar aquellas condiciones presentes en la cotidianidad de las actividades que se enraízan en la oralidad, en todo aquello que se dice, en las maneras de actuar, en los elementos lingüísticos y no lingüísticos que confluyen en el quehacer pedagógico; sin duda alguna, es a través de la comunicación que se materializan los conocimientos y estos se asocian a la realidad. Ya lo he dicho antes, ***una didáctica de oralidad que define su marco referencial de enseñanzas apuntala a la formación y al afianzamiento de competencias afectivas, intelectuales y expresivas.***

Reyzábal (1999) y Souto (1999), resaltan la importancia de planificar estrategias adecuadas en las que la disposición de los espacios en el aula y la apertura de momentos de interacción, se instauren como escenarios que posibilitan procesos de enseñanza-aprehendizaje permeados por la comunicación oral. El contexto escolar, adquiere cada vez, mayor relevancia, pues la escuela debe propender por planear y ejecutar acciones que impliquen avanzar en el dominio del lenguaje oral, y en el

reconocimiento de las condiciones para el diálogo y la argumentación, de lo contrario, la idea de formar sujetos que construyen un punto de vista propio será una ilusión.

Es por ello que el aula de clase y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las instituciones educativas, se perciben como sistemas rígidos. En este sentido, abordar el escenario escolar como medio para fortalecer las habilidades comunicativas [hablar y escuchar] y promover los aprendizajes para la vida, se convierte en una prelación. Y es que “la comunicación oral implica una función exteriorizadora, auto-afirmativa” (Reyzábal, 1999, pág. 24); por eso los escenarios del aula escolar deben consolidarse como “espacios de construcción de sentido” y la escuela debe entenderse como “un espacio simbólico y comunicativo en el que ocurren acciones intencionadas y no intencionadas pedagógicamente” (MEN, 1998, pág. 13).

Todavía es perceptible que la escuela se dedica a realizar pocas actividades cuyo enfoque sea la comunicación oral, mucho menos se presta atención a como estas intervenciones orales están estrechamente vinculadas al constructo identitario de niños y niñas. Se reconocen ciertos ejercicios pedagógicos que se encuentran ligados a la oralidad: lecturas en voz alta, alguna que otra exposición (y eso, sin ofrecer indicadores de trabajo y perfeccionamiento en su realización), la formulación de preguntas abiertas que recaen una y otra vez en el cumplimiento de contenidos, pues cuando se generan respuestas que aunque para los estudiantes pueden estar asociadas al desarrollo de la clase, desde la perspectiva del docente ‘desvían’ el tema, razón por lo cual sencillamente se cortan para no darles curso mayor; o bien, la interacción como paso para construir (mucho más para transcribir) textos escritos. En fin, podría ubicar aquí otros ejemplos, mi propósito es el de resaltar que en los salones de clase se aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje de la oralidad [hablar y escuchar], de manera paulatina, fortuita y muchas veces sin la mayor importancia.

Según el investigador colombiano Pérez (2007), en lo que respecta al valor y carácter irremplazable²³ de la voz [hablada y escuchada] en los escenarios educativos, se ha avanzado pero falta mucho por hacer. Como venía diciendo, todavía se perciben acciones que desarticulan el proceso de enseñanza-aprehendizaje de la comunicación oral y, según el autor, esto es aún más visible en las escuelas públicas donde las posibilidades que se ofrecen a los estudiantes para hablar de su subjetividad, interactuar oralmente e intervenir durante el desarrollo de la clase, son acciones absolutamente reducidas. En efecto se ha de considerar a la escuela como un foro público en el que se posibilitan los espacios para tomar la palabra y disponerse para la escucha, acciones que requieren de tiempo para su introspección, asimilación y práctica.

A continuación presento algunas intervenciones de los estudiantes y de la maestra de Ciencias Sociales durante una clase orientada a reconocer y vivenciar los derechos fundamentales tomando como base la Constitución Nacional (CN). Las intervenciones ofrecen un panorama real de lo que acabo de anotar en párrafos anteriores:

(...)

Maestra: (señala el texto en una CN), –esos artículos hay algunos que se dividen en párrafos...– ¿sí o sí?

Estudiantes: ¡sí señora! (responden al unísono)

M: ¡muy bien! –entonces escribamos en nuestro cuaderno– Título dos, en número romano y en mayúscula sostenida. De los derechos sociales (...)

E₁: ¿cómo así en mayúscula sost...? (es interrumpido por la maestra)

M: ¡cómo así en mayúscula sostenida! –qué todas las letras van en mayúscula–, ¡se lo he dicho en todas las clases! (señala al estudiante con un esfero) –ósea que cuando recoja el cuaderno, no quiero quejas–.

M: (se acerca a otro estudiante) –Saque su cuaderno por favor– ¡haber escriba! (con un tono de voz enfático).

El niño busca en el libro CN mientras observa (hacia arriba) a la maestra.

²³ El investigador considera que la voz no se puede reemplazar por las tecnologías, ni siquiera por sus modalidades más elaboradas, debido a los matices, determinaciones y variables propias al contexto conversacional.

M: ¿qué dice el título dos? – ¡abra eso porque cerrado no puede! – ¿qué dice el título dos? (el niño lee tímidamente) – y ¿por qué no lo escribe?

M: ¿hay alguien que nos quiera leer en voz alta? (un estudiante lee un artículo de la CN referido al derecho a una familia). –Muy bien–, hasta ahí nos están diciendo que si su papá y su mamá se fueron a vivir juntos, eso ya es una familia, así no tengan hijos.

E₂: ‘profe’ es que hay gente que también pelea por los... ósea los hijos los matan... que son desplazados y también pelean por los núcleos y también no le dan (ehh), dinero... porque les dan dinero por desplazados.

M: ¡bueno, bueno! eso no vendría ahora a la situación, –leamos en voz alta el otro artículo...

E₂: (se encuentra leyendo en la CN), –la mujer y el hombre tienen iguales derechos y oportunidades la muj... (la maestra lo interrumpe).

M: ‘y oportunidades’ –. ¡Ahí, hay un punto! –Haces una pausa, cuentas hasta tres... y sigues, (el niño asiente con la cabeza y continúa leyendo).

M: ¿será que en esta sociedad existe la desigualdad entre un hombre y una mujer?
¡O todos somos iguales!

E₃: ‘todos somos iguales’

M: ¿por qué dices tú, eso?

E₃: mmm... porque... (mira al techo), porque hay muchos... muchos (se lleva la mano al pecho), muchas personas que hacen pareja mujer con mujer...

M: bueno, podría ser eso, pero ¿cuándo hemos visto que hay una desigualdad entre el hombre y la mujer? – ¡suspendamos de copiar y me escuchan! (entonces, la profesora repite la pregunta).

M: Claro, ahí empezamos a ver la primera desigualdad; primero, nadie tendría derecho apegarle, ¡ni el uno, ni el otro! –ni el hombre a la mujer, ni la mujer al hombre– ¡porque también se da el caso! –pero la desigualdad social, en las noticias ‘se escucha’, que se da más trabajo al hombre que a la mujer ¿por qué se da eso? (los estudiantes levantan la mano, esperando que la profesora les brinde el turno de participación)

-
- E₄:** (responde sin que se le haya dado el turno) ¡porque tienen más fuerza!
- M:** ¿por qué? –no todos los trabajos son de fuerza– (los estudiantes siguen con su mano levantada esperando el turno para opinar).
- E₂:** porque yo diría que en el campo siempre le dan más trabajo al hombre, por (mmm), sembrar cultivos o el café...
- M:** pero ¿quién cocina?
- E:** ¡las mujeres! (responden casi todos al unísono)
- M:** (...) copien en sus cuadernos esos derechos y avancemos.
-

Nótese como el desarrollo de una actividad que bien pudo haberse dado en virtud de potenciar la comunicación oral [el habla y la escucha], sin dejar de lado la construcción de la identidad en los estudiantes y aprovechando una serie de realidades que salen a flote durante la interacción (desplazamiento, violencia intrafamiliar y de género, desigualdad, roles sociales, etc.), se consideraron estas acciones casi exclusivamente al avance del tema. La oralidad estuvo sujeta a la transcripción, en algunos momentos a la lectura en voz alta y se sucedieron una serie de preguntas abiertas que no dieron mayor oportunidad para la opinión reflexiva, la posición crítica y el acto pedagógico propositivo. Es evidente en este caso, que el dominio del discurso es un asunto de la docente, que prima la preocupación por cumplir con el esquema curricular de contenidos en el tiempo de clase y que dar lugar a ‘otros temas’ es un asunto que desvía la intencionalidad de la clase. Como lo he referenciado, la educación queda por encima de la formación humana, como si eso fuera lo más importante. Dicho esto, es preciso retomar ciertas consideraciones acerca de la importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje y del desarrollo de prácticas pedagógicas direccionadas a fortalecer las habilidades del hablar y del escuchar. Son importantes en este punto las aportaciones que en este campo realiza Vilà (2003; 2004; 2005), quien parte de la idea de considerar que la comunicación oral goza de presencia constante en la escuela.

Y es que el circuito de la comunicación permea todas las esferas de la vida cotidiana, pero se activa con mayor intensidad desde el mismo momento en el que niños y niñas traspasan la puerta de la institución educativa. Ahora bien, esto genera una cadena de consideraciones muy distintas sobre el papel de la oralidad y su vinculación con el código

escrito. Según la autora en mención, “hoy en día se admite que entre ambos códigos, el oral y el escrito, existen múltiples interrelaciones, y que este hecho conlleva enfoques didácticos muy variados” (Vilà, 2003, pág. 49). Las múltiples interrelaciones que señala Vilà, son el producto de diversos estudios realizados en diferentes espacios académicos y escolares, cuyo propósito fue resaltar el papel que se le ha otorgado a la oralidad en la escuela y las relaciones que se establecen entre ésta y la escritura. Para conceptualizarlas de manera sintética, se presentan en la tabla 2-1, los cuatro niveles de relación considerados por la investigadora.

Tabla 2 - 1: Niveles de relación de la Lengua Oral

Niveles de relación		Perspectivas	Evidencia	Concepciones
Primer nivel	La lengua oral como base para la interacción social en el aula.	Se concibe que la lengua oral aparece normalmente en la relación social rutinaria que se establece en el aula.	Se habla continuamente para gestionar el día a día en la clase (instrucciones, comentarios, correcciones, resolución de conflictos, etc.). Se intenta que los alumnos se expresen en un registro acorde con el contexto escolar	La vida social en la escuela es en sí misma muy rica; por lo tanto no hace falta dedicar más tiempo y esfuerzo a un trabajo sistemático de la oralidad, mucho menos, exige un planteamiento didáctico específico sobre la lengua oral.
Segundo nivel	La lengua oral como un paso para llegar a lo escrito y como base para aprender conocimientos académicos.	Se entiende que la interacción oral en el aula constituye un paso necesario para llegar a la escritura o para el aprendizaje de conocimientos académicos.	Se habla en clase para planificar lo que se va a escribir y para aprender (generar ideas, seleccionarlas, organizarlas); los conocimientos aportados a través del habla se transfieren al texto escrito. Se crean en el aula situaciones conversacionales que contribuyen en detectar los conocimientos previos y ayudan a construir conjuntamente nuevos conocimientos.	Se da lugar a las intervenciones y los maestros procuran la participación de todo el estudiantado. En relación con la enseñanza de la lengua oral no se persiguen unos objetivos específicos, ni una evaluación sistemática, más allá de valorar la actitud reflexiva y participativa de los niños y niñas.

<p>Tercer nivel</p>	<p>La lengua oral como la reproducción de la estructura de lo escrito (actividades preparadas autónomamente).</p>	<p>Desde este enfoque, la lengua oral se identifica con la estructura formal que es propia de la escritura porque, en realidad, no se enseñan los aspectos específicos de la oralidad.</p>	<p>En algunas actividades orales que se proponen en el aula no se hacen patentes las diferencias que existen entre ambos códigos porque lo oral viene a ser una reproducción de lo escrito. Por ejemplo, en muchos casos las exposiciones se convierten en recitaciones memorizadas de un texto, o las lecturas en voz alta, en las que lo oral casi se identifica con lo escrito.</p>	<p>A diferencia del enfoque anterior, suele haber una evaluación de las actividades siguiendo pautas de valoración en las que se recopilan los aspectos más generales y que tienen que ver en su mayoría, con lo que aparece escrito.</p>
<p>Cuarto nivel</p>	<p>La lengua oral como un espacio intermedio entre la oralidad espontánea y la escritura (actividades planificadas en clase).</p>	<p>Desde este punto de vista, se entiende que entre la lengua oral y la escrita se crean situaciones mixtas de comunicación en las que intervienen ambos códigos.</p>	<p>En esta interrelación se considera que la lengua oral formal ocupa un espacio intermedio entre la oralidad espontánea, propia del ámbito conversacional, y la escritura formal, característica de la prosa expositiva. Enseñar a hablar en una situación formal significa que el alumno tiene que aprender a controlar las variables que intervienen en este espacio intermedio.</p>	<p>Este enfoque requiere la planificación previa del discurso, y esto se traduce en un trabajo sistemático centrado en los distintos elementos que configuran la competencia oral. Es decir, se entiende como un espacio intermedio susceptible de programación (secuencias didácticas) y de una evaluación específica (la evaluación formativa).</p>

Elaboración a partir de Vilà (2003).

Recapitulando, diré que es necesario cambiar de perspectiva, es decir, que aunque en las aulas de clase se precisan enfoques didácticos que abordan en específico los procesos lecto-escriturales y a partir de ellos se subsidia la oralidad, no es del todo válido que lo que se hace en los salones aborde todo el esquema que integra la comunicación oral y mucho menos que se acierte en las maneras en las que esta competencia se viabiliza desde la escuela y sus efectos para la vida cotidiana. Al respecto, apunta Vilà (2003), “saber escuchar de un modo receptivo y saber hablar de manera adecuada a cada situación comunicativa son cualidades altamente valoradas en el ámbito profesional y habilidades necesarias para establecer buenas relaciones personales y sociales” (pág. 46). Por tanto si se abandonan estos propósitos y se ‘malgastan’ los momentos en los

que la oralidad se abre camino al interior del aula, se están interrumpiendo procesos que atañen a que niños y niñas puedan desenvolverse en la vida social con mayor efectividad.

Ahora bien, el cuarto nivel en el que nos ubica Vilà, hace referencia a un espacio intermedio que formaliza el acto comunicativo. Es en este espacio en el que se entrelazan los elementos para una didáctica de oralidad, entendidos en este documento desde dos líneas definitorias: la pedagógico–dinámica y la pedagógico–sistémica. Vilà, realiza un aporte significativo a la presente propuesta, al identificar dos (la secuencia didáctica y la evaluación formativa), de los seis elementos que en este documento se precisan como categorías que estructuran una didáctica de oralidad direccionada a favorecer la construcción de identidad de niños y niñas.

La didáctica de oralidad precisa de un dinamismo y de una sistematicidad que le es inherente, por lo cual se requiere cambiar los hábitos tradicionalistas que abundan al interior de la escuela. Cada una de las categorías señaladas en este documento, precisa aspectos fundamentales del esquema que integra la comunicación oral en el aula y brinda carácter didáctico al proceso de enseñanza-aprehendizaje del hablar y del escuchar. Se trata en última instancia de dotar de sentido a toda interacción oral que se desarrolle en el aula, lo que significa no perder de vista las situaciones comunicativas espontáneas que tienen base en las experiencias cotidianas, en asuntos del contexto inmediato y en la realidad de la vida; como tampoco, aquellas actividades estructuradas y no estructuradas que tienen lugar en el quehacer pedagógico: las preguntas, exposiciones, disquisiciones y debates, por citar algunas de ellas.

Hago hincapié en el hecho de tomar a la oralidad de manera interdependiente de la escritura y de la lectura, ya que es parte integral del campo de la comunicación y del lenguaje, su área supra-ordinada. Una oralidad “entendida no como la ausencia de la escritura” retomando aquí el postulado de Chacón (2012, pág. 83), “sino como un conjunto de poderosas y eficaces estrategias mentales claves para formas de comprensión más complejas”; entendida así, permite la designación de dependencia recíproca con los otros componentes del proceso comunicativo, ya que cada uno

(oralidad, lectura y escritura) comparte principios y suscribe amplias relaciones con los otros.

De esta manera se confirma aquí, la imperiosa tarea que se tiene por delante, el romper con los esquemas tradicionales, en los que el maestro es 'dueño' por completo del escenario de clase, domina el discurso y rige toda interacción; la escuela y sus aulas deben pensarse como "ecosistemas comunicativos" en los que existe libertad para la expresión, se dinamizan las interlocuciones, se da lugar a la practicas socio-culturales y de interpretación de las realidades. En síntesis, gestar y planificar un ambiente comunicacional mediado por la oralidad [hablar – escuchar] y con carácter didáctico, favorece la construcción de la identidad del yo, enriquece la identidad personal y contribuye a la configuración de la identidad social de cada sujeto que se encuentre inmerso en dicho ambiente, incluido el maestro.

2.2 El entramado de construcción de identidad

*"Se puede pintar sin hablar
pero no hablar sin pintar"*

Simón Rodríguez

Los niños y las niñas nacen, se desarrollan y conviven en un contexto familiar, social y cultural, del cual toman en propiedad sus manifestaciones y formas de relacionarse como individuos dentro de un colectivo. Los vínculos y condiciones que se tejen en este contexto, los dotan de un gran número de elementos que vienen a confluir en su constructo identitario, en la proyección que cada pequeño tiene de sí mismo, en sus formas de pensar y actuar frente a los demás, en su definición como sujetos sociales. Entonces, su identidad se encuentra ampliamente influenciada por todos aquellos factores que circulan alrededor de sus centros de interés (familia, relaciones con otros adultos y pares, amigos, escuela, etc.).

Uno de los entornos de mayor incidencia en este proceso, es sin duda, el ambiente escolar; este puede llegar a ser el espacio en el que se sucedan el mayor número de

interacciones, el lugar donde se viabilice de forma efectiva la integralidad del sujeto y se contribuya en la configuración de su ser. La escuela se constituye así en un escenario focal que ha de brindar a niños y niñas múltiples maneras de percibir e interpretar el mundo, de reconocerse y construirse como sujetos. Esta configuración del propio ser se viabiliza a través del lenguaje y de su valor trascendental en la formación y expresión del pensamiento, el cual se concreta, como ya lo he mencionado, mediante la palabra viva y en la activación del circuito de la comunicación. En este circuito, la oralidad desempeña un papel fundamental para la construcción de la identidad, lo cual es evidente mediante su triple acción: i) la oralidad promueve el encuentro con la realidad y apunta al desarrollo de la propia consciencia; ii) la oralidad faculta el proceso de enseñanza-aprehendizaje conectando a cada escolar con las tecnologías de la palabra escrita y leída; además, iii) la oralidad facilita la interacción social, genera desarrollo cultural y se constituye en la alternativa preeminente para dilucidar el proceso identitario de los sujetos.

En este orden de ideas, maestros y maestras contamos con amplias oportunidades y posibilidades para reconocer en nuestros estudiantes, las particularidades que subyacen a su cotidianidad, a sus estilos de comportamiento y a sus historias de vida; esto es posible a través de la multiplicidad de escenarios y de experiencias que llegan a surgir en el aula, en las que se retroalimentan las concepciones del mundo propias de los escolares y se configura la identidad (yo- personal-social). Así mismo, se evocan aquellas prácticas propuestas por la escuela misma, direccionadas a establecer condiciones para la vida en comunidad.

Según Halliday (1982), esto sucede de manera indirecta, a través de la experiencia que puede llegar a acumular un individuo bajo diversas circunstancias, en las que la conducta es regulada y/o guiada bajo el presupuesto de las relaciones personales y de los usos ordinarios del lenguaje:

En el desarrollo del niño como ser social, la lengua desempeña la función más importante. La lengua es el canal principal por el que se transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una “sociedad” —dentro y a través de los diversos grupos sociales, la familia, el vecindario, y así sucesivamente— y adoptar su “cultura”, sus modos de pensar y actuar, sus creencias y sus valores (Halliday, 1982, pág. 18).

Bajo estos criterios y a continuación, se hace necesario en este apartado concretar la idea que se tiene sobre «identidad» distanciándola de concepciones que aparentemente le son congruentes; para ello fue necesario abordar al hombre como sujeto desde cuatro campos diferentes, así entonces se efectuó un recorrido epistemológico e interdisciplinar. Seguidamente, se establece la concepción de lo que en el presente documento se ha nominado como «Construcción de Identidad» bajo la perspectiva de tres aspectos indisolubles: la identidad del yo, la identidad personal y la identidad social.

2.2.1 El hombre como sujeto: al filo de su identidad

Se entiende que asumir al hombre como *sujeto* es una cuestión de carácter interdisciplinar, es decir, que debido a la existencia de múltiples y disímiles definiciones que se pueden obtener y a que los límites del concepto de “sujeto” están sometidos a continuos efectos de mutabilidad (pues dependen del momento histórico, del medio, de las circunstancias presentes y aún de las que puedan llegar a sucederse, entre muchos otros factores), se han de contemplar diferentes campos disciplinares para llegar a concretarlo. A fin de contribuir en alguna medida a dicha concreción, en el presente documento se abordan cuatro disciplinas diferentes: la antropología, la filosofía, la psicología y la sociología; y a partir de las conceptualizaciones generales que cada una de ellas señala del hombre como sujeto, se establecen aspectos para su definición. Es preciso aclarar que no se pretende fijar un concepto totalitario y acabado, más bien, se ofrecen perspectivas específicas en virtud de categorizar el constructo identitario.

El campo antropológico tiene en cuenta la correlación entre el entorno natural y el desarrollo cultural; en otras palabras, un individuo se encuentra influenciado directamente por el medio en el que se desenvuelve y es este medio el que va fijando elementos culturales, definiéndole como “sujeto” (Lévi, citado por Juárez, 2008; Gómez, 1981). Por ejemplo, un niño que nace y crece en una comunidad indígena asentada en las selvas tropicales de nuestro territorio amazónico, está permeado por un ambiente natural que le imprime ciertas particularidades, maneras de actuar, de relacionarse con otros, de reconocerse culturalmente, rasgos que lo diferenciarán de un niño que crece en otras condiciones de vida (y aquí no estoy haciendo una distinción peyorativa), en una ciudad o

en un pueblo pequeño. En específico, la *perspectiva antropológica* describe la imbricación de los fenómenos humanos entre el ámbito de lo natural y el ámbito de lo cultural; articulación que da origen a la concepción estructural del hombre como sujeto.

En el campo de la filosofía se reúnen una serie de ideas que se han suscitado acerca del hombre como sujeto durante el trascurso de la historia. En la apuesta por definir dicho término, se entrecruzan diferentes concepciones que trascienden entre propuestas radicales, postulados sugerentes y posturas tanto flexibles como reflexivas. En este panorama pueden mencionarse autores como Platón, Aristóteles, Kant, Nietzsche, Cassirer, Ortega y Gasset, por listar sólo algunos de los pensadores que centran su interés en indagar y asumir una posición crítica frente a la ideología del ser. Si bien es cierto que la filosofía indica la importancia de la búsqueda de la verdad y el afán por el conocimiento, también subraya el hecho de que el hombre es dueño de su razón y de su destino, de esta manera se hace acreedor de una función social y comunitaria, aspectos que se conjugan como maneras con las que el hombre se construye en el tiempo. Dichas aseveraciones destacan la idea de asumir al hombre mucho más que un ser racional.

Para ejemplificar las aseveraciones anteriores me permito referenciar a groso modo los postulados de dos de los autores mencionados. En primer lugar, Ortega y Gasset (citado por Hierro, 2005), plantea la existencia de ciertos rasgos presentes en toda vida y por lo tanto en todo hombre, algo así como el marco que predetermina todo lo que el hombre puede llegar a ser; a esas características de todo vivir, las nombra como categorías de la vida. En estas últimas, el filósofo español plantea “una distinción entre un yo sujeto de sensaciones o de sentimientos y un yo espectador” (Hierro, 2005, págs. 109-110), es decir, el yo sujeto significa tener un cúmulo de experiencias, de vida mental, de pura ejecutividad. En segundo lugar, los postulados de Cassirer (2005), quien considera que todo organismo [sujeto] cumple un círculo funcional, es decir, se adapta y se conjuga con su ambiente a través de dos sistemas básicos: el sistema receptor asociado a los estímulos del mundo exterior y el sistema efector, asociado a las conductas reflejadas de acuerdo al estímulo recibido. Por tanto, el hombre como sujeto responde a aquello que le estimula y en eso el lenguaje desempeña un papel preponderante, ya que por medio de este, el sujeto: evoca, recrea, imagina, traspasa el círculo de lo meramente racional y entra al escenario de lo simbólico. En este sentido y en específico, la *perspectiva*

filosófica señala de forma incisiva que definir al hombre como un animal racional es una concepción insuficiente, ya que muchas conductas humanas trasgreden el dominio de la razón y sin embargo, son exclusivamente humanas. El hombre pasa de ser considerado como un animal racional y se define como un animal simbólico, este último caracterizado por el lenguaje.

El campo disciplinar de la psicología contempla al hombre como sujeto en su totalidad. Según el esquema general de la corriente humanista (Rogers, 2000; Maslow, 2008) y de la corriente cognitiva (Piaget, 1969, 1981; Vigotsky, 1992, 2009, 2013; Ausubel, 1973, 1983; Bruner, 1997, 2004), el hombre no puede ser entendido como un sistema segmentado, más bien se estudia, analiza y reflexiona bajo un enfoque globalizador. Así entonces, se comprende que el hombre es capaz de distinguir su mundo interno, observarse a sí mismo, reflexionar, proyectarse y responsabilizarse de sus propias elecciones; es en estas acciones que las operaciones mentales y las funciones ejecutivas entran en juego, ya que proporcionan elementos para la concreción del conocimiento, el aprehendizaje y el razonamiento lógico, en suma, facultan al hombre con la capacidad de desarrollar autoconciencia y de construirse como sujeto en relación a otros. En específico, la *perspectiva psicológica*, cuyo criterio es que el ser humano está inmerso en la cultura y, en su proceso de desarrollo interactúa con su entorno recibiendo de este las características propias de su grupo, aporta al constructo identitario en la medida en que contempla al sujeto como resultado de la convergencia de factores asociados a su cognición y a su comportamiento.

En el ámbito de la sociología el hombre se percibe como ser único, dotado de características y motivaciones singulares; sin embargo necesita de otros, requiere de la interacción y de los vínculos socio-afectivos que puedan crearse en el entorno, para desarrollarse como individuo y constituirse como sujeto social. En este campo disciplinar se contempla que el ser humano llega a definirse a sí mismo por cuenta propia, pero en dicha definición influyen notoriamente aspectos del contexto y de las instituciones que el mismo crea y reconoce para regular su accionar (las leyes, la familia, la comunidad, etc.). De igual manera, se reconoce que existe una relación de reciprocidad entre el hombre y la sociedad ya que esta lo permea de continuo, como también él como sujeto influye notoriamente en la configuración de lo social; este vínculo es tan estrecho, que resulta

complejo establecer elementos diferenciadores entre hombre y sociedad. En específico, la *perspectiva sociológica* concibe que el hombre sólo podrá protegerse de las consecuencias de su propia locura creando una sociedad sana y cuerda, ajustada a las necesidades del hombre (Benítez, 2012). Así mismo tiene en cuenta que un individuo requiere de la sociedad para poder formarse y proyectarse como ser humano (Berger & Luckmann, 2011); y además, que las normas o reglas sociales regulan su conducta y la forma de relacionarse con los demás (Fromm, 2007). Estas razones son suficientes para declarar que la escuela ha de erigirse como entorno facilitador de condiciones para el desarrollo del sujeto social y aportar al constructo identitario de las y los estudiantes.

Bajo estas cuatro perspectivas se conceptualiza el término *identidad*, entendiendo que su significación varía en gran medida según el campo disciplinar, las consideraciones contextuales e incluso los intereses investigativos. Tal y como lo mencioné, no es el propósito de este documento fijar una concepción absolutista del término, más si lo es el hecho de establecer elementos que permitan configurarlo como punto de convergencia entre los procesos de enseñanza-aprehendizaje, las interacciones entre docentes y estudiantes y el afianzamiento de una didáctica de oralidad que favorezca su construcción.

En este orden de ideas y en primera instancia, se asumen aquí los postulados que Erikson (1992b), presenta sobre el concepto de identidad, el cual, dice él, “es aceptado para designar un punto de giro necesario, un momento crucial, cuando el desarrollo ha de adoptar una u otra dirección, recopilando recursos para un crecimiento, una recuperación y una ulterior diferenciación”. A su vez, se reconoce como un “proceso «localizado» en el núcleo del individuo y, asimismo, en el núcleo de su cultura comunitaria” (págs. 9-37); dicho proceso es cambiante y está en constante desarrollo. Así entonces, la identidad se encuentra armonizada por todos aquellos factores externos que de una u otra manera se entrecruzan influyendo en el desarrollo individual de cada ser, estos se suceden en el núcleo de su cultura comunitaria. También, se conciertan factores internos que tienen lugar durante las etapas de crecimiento por las que atraviesa cada sujeto, involucrando sus maneras de pensar, de decidir, de sentir; maneras que confluyen en el núcleo mismo del individuo.

En Erikson (1992a, 1992b, 2000) se vislumbra la complejidad del término identidad, pues reúne en sí dos caracteres o fenómenos distintos. Por un lado indica singularidad, es decir, se refiere de forma general al carácter especial que dota a cada sujeto de *identidad propia*, única e irrepetible; fenómeno que permite reconocer la amplia divergencia humana debido a las múltiples cualidades y circunstancias particulares, en específico, lo que hace a un sujeto diferente a otro. Por otro lado indica pluralidad, es decir, hace referencia al conjunto de caracteres que convergen para dotar al sujeto de una *identidad común*; fenómeno que permite reconocer las características y situaciones compatibles, en específico, aquello que hace a un sujeto igual a otros. Es por ello que la identidad es el reflejo de todo lo que involucra el desarrollo de la persona.

En segunda instancia, para lograr una conceptualización un poco más objetiva del término *identidad* es preciso aclarar aquellos referentes que si bien contribuyen en la complementación del concepto, son a su vez vocablos que en alguna medida se distancian del mismo. En este grupo se encuentran los términos de personalidad, individuación y autonomía, conceptos que concurren con el de identidad adjudicándole mayor significación.

El concepto de *personalidad* es definido como aquel conjunto de elementos físicos, psicológicos, sociales y culturales que se alojan en el individuo. La personalidad según Mead (1973) y Taylor (1996), integra las pautas de conducta actuales y potenciales que residen en el sujeto y que se mueven entre la herencia y el ambiente. Del mismo modo, es concebida como “una estructura organizada y sintética en movimiento” (Rojas E. , 2009, pág. 23), es decir, es un estilo de vida que afecta e influye en la forma de pensar, sentir, reaccionar, interpretar y conducirse por ella.

La *individuación* es entendida como el proceso que se asocia a la exploración y análisis de los sueños, fantasías y el inconsciente (Jung, 1964, 2009a); así mismo, se refiere a su interpretación en un desarrollo que involucra lo psíquico. Jung (2009b), nomina a este proceso como arquetipos, es decir, sistemas de aptitud y adaptación para la acción que involucra tanto imágenes e instintos como emociones. Este proceso, dirigido no por el yo consciente sino por las tendencias arquetípicas e instintivas de lo inconsciente, se manifiesta como un movimiento espontáneo hacia la totalidad, integridad y diferenciación

de las potencialidades innatas del individuo; en resumen, como el proceso de la constitución y particularización de la esencia individual, de la conversión de sí mismo.

Por su parte, el concepto de *autonomía* es definido como la capacidad de una persona para ejercer independencia de otra persona, tomar decisiones y reflexionar críticamente sobre sus preferencias. El concepto surge con Kant y es abordado por Piaget y Kohlberg (citados por: Hersh, Reimer, & Paolitto, 2002), quienes lo relacionan a temas como la justicia, los derechos y la responsabilidad, en contextos de clase o evidentes en cualquier entorno social. Se suman a su conceptualización, las ideas abstractas y modernas de libertad y tolerancia (Mill, 2004; Taylor, 1996), que facultan al hombre como sujeto en su actuar propio, en su derecho a elegir y a tomar determinaciones por voluntad individual sobre su proyección social de la vida.

En la imbricación de los sentidos de interioridad, personalidad, individualidad, individuación, autonomía, etc., la *identidad*, se establece en equilibrio con la noción de lo que es “ser un agente humano, una persona o un yo” (Taylor, 1996, pág. 17). Por ello, es entendida como algo plural, algo múltiple, “porque el sujeto que construye y narra la identidad también es múltiple; porque es un sistema que incluye innumerables planos existenciales” (Yáñez, 2010, pág. 16).

En tercera instancia, luego haber considerado diferentes concepciones sobre el hombre como sujeto y de haber establecido criterios generales sobre el término identidad, es importante concretar aquí aquello que ha sido nominado como *construcción de identidad*. Para ello, es fundamental precisar a la identidad vista en relación con la “*construcción de sentido*”, referida esta, a la fuerza de la cultura y al poder de su dinámica sobre el hombre como sujeto. Paralelamente, la identidad también atañe a la naturaleza humana y la noción de un –*nosotros mismos*– capaces de objetivar el mundo que nos rodea (Taylor, 1996). Por consiguiente, la construcción de sentido trasciende a lo filosófico y se entreteje con lo axiológico de manera ambivalente.

Al vincularse también al campo de lo ontológico y moral, el entramado de concepciones que se encadenan a la noción de construcción de sentido, involucra: las reacciones frente a la vida, la apelación a la racionalidad y los referentes al auto concepto y la

autonomía; además, se concibe estrechamente ligado a los derechos, el respeto por la personalidad y la idea de la diferencia individual. En esta misma línea, Jaramillo, Jurado & Collazos (2011), mencionan algunas distinciones del concepto y sus relaciones individuales, colectivas, sociales y culturales. Además, realizan una articulación entre identidad y educación invocando la necesidad de recuperarla, construirla, desarrollarla y procurarla. En este orden de ideas, los autores apuntan que el proceso de construcción de sentido atiende a un conjunto de atributos culturales, un conjunto de relaciones al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido; por lo tanto:

La identidad surge de procesos constructivos, en dinámicas de toma de consciencia de los sujetos, en ejercicios de relación con los otros, un **Yo** y un **Tú**; independientemente de los fines, la identidad está planteada en la perspectiva de **construcción de sentido** [...] Cada uno de los tipos de identidad, devienen en formas de **ser** y de **hacer**, individual y colectivamente (Jaramillo, et al, 2011, pág. 64).

La identidad y su vínculo con la construcción de sentido tienen como uno de sus ejes fundamentales, la concepción que sobre la vida cotidiana tiene el hombre como sujeto. Una vida cotidiana que se presenta como realidad interpretada, encaminada en la visión de un mundo coherente. Para Berger y Luckmann (2011), la identidad se forma por procesos sociales y por eso “constituye un elemento clave de la realidad subjetiva y en cuanto tal, se haya en relación dialéctica con la sociedad” (pág. 214). Por consiguiente, el mundo de la vida cotidiana es también el mundo de las relaciones, de las interacciones, de la construcción de sentido y en suma, de la identidad. Para los autores, en este mundo no se puede existir sin interactuar y comunicarse continuamente con otros, pues existe una correspondencia continua de significados por la que se comparte el sentido común de la realidad. Se comprende que las experiencias de mayor importancia se viabilizan cara a cara a través del lenguaje oral; este es el medio por el cual se objetiva la actividad humana, es decir, la producción de signos esenciales para cualquier comprensión de la vida cotidiana, del conocimiento que se distribuye socialmente y la concepción de mundos posibles.

Bajo esta perspectiva de la vida cotidiana, de la construcción de sentido y de la importancia de las interacciones sociales, Berger y Luckmann (2011), consideran que la

identidad como subproducto de la realidad, se forma a través de tres momentos dialécticos: externalización, objetivación e internalización. El primer proceso se refiere a la percepción que el hombre tiene de las propias instituciones que ha formalizado y que constituyen la realidad externa; el individuo no puede comprenderlas por introspección, las conoce cuando sale a crear su propio mundo. El segundo momento se realiza por medio del lenguaje, implica que la externalización de la actividad humana y sus productos, pasan a compartirse y alcanzan el carácter de objetividad. El tercer y último momento, el de internalización, es el proceso por el cual el mundo social objetivado vuelve a proyectarse en la conciencia durante la socialización, se adopta para sí mismo mediante la socialización e interacción. Así entonces, el medio social establece las categorías de personas que en él se pueden encontrar.

Aclarado lo anterior, se teoriza más concretamente lo que se ha nominado en este documento como «construcción de Identidad», definición que contempla tres criterios consecutivos e indisolubles que interactúan en el proceso identitario: la identidad social, la identidad personal y la identidad del yo. Consecutivos debido a que en general, se fijan uno después de otro siguiendo un patrón cíclico y están presentes en todos los círculos contextuales en los cuales se encuentra inmerso el hombre como sujeto. Indisolubles porque se encadenan uno a otro, perviven durante todas las etapas del desarrollo humano y se establecen como un engranaje que funciona en conjunto; si alguno de los piñones que lo conforma se altera, provoca la avería general del proceso.

2.2.2 Identidad: concepto tripartito

El proceso identitario rebela un diálogo comunitario e individual en el que intervienen las definiciones sociales, las personales y las del yo (Erikson, 2000; Goffman, 2003; Taylor, 1996; Yáñez, 2006); además, se construye en un movimiento permanente alimentado por las complementariedades o las oposiciones. La identidad tal y como es concebida en este documento nunca está fijada de una vez y para siempre, por el contrario se encuentra sujeta a cambios constantes provocados por los roles que el sujeto adopta con el pasar del tiempo, y a transformaciones originadas por el contexto social en el que se desenvuelve. A su vez, depende de aquellos criterios externos que el individuo tome para sí, de las posturas frente al trato de los demás y de las respuestas que pueda expresar al

enfrentarse a la realidad; criterios que reflejan la propia manera de sentir, de actuar y de pensar, y que se concentran en dicho proceso en construcción.

Entendido así, el constructo identitario en los niños y las niñas puede experimentar variaciones sustanciales durante la vida escolar, como también, muchos de los aspectos que le son inherentes pueden ser consolidados bajo estándares pedagógicos y didácticos. Y es que los escenarios de clase son ambientes que integran muchas posibilidades para llevar a cabo este proceso de afianzamiento, donde el lenguaje y la interacción comunicativa desempeñan un papel crucial en el cumplimiento de este propósito.

Cuando se da lugar a que los escolares experimenten, interactúen y mucho más, a que expresen de forma oral aquellas interpretaciones de la realidad, sus impresiones del mundo y opiniones contextuales, también se está dando lugar a poner en marcha el engranaje de su identidad, se está apuntalando a favorecer el proceso de construcción identitaria; un proceso que lamentablemente está algo descuidado en la escuela, institución que ha favorecido por encima de la formación humana y la integralidad del estudiantado como actores sociales y ciudadanos del mundo, el desarrollo de currículos y el cumplimiento de programas saturados de contenidos.

Es importante en este punto dar claridad a cada uno de los aspectos que integran la construcción de identidad como concepto tripartito, por lo tanto, a continuación se amplían los términos de identidad social, identidad personal e identidad del yo. Se ofrece un panorama epistémico, reflexivo y crítico frente a las acciones que pueden viabilizarse desde la escuela y que contribuyan a su desarrollo.

- **Identidad social**

Ya he mencionado antes que el hombre como sujeto surge en un contexto social —es una construcción social y una estructura social—. De esta manera existe un entronque de lo individual con lo colectivo y viceversa (Mead, 1973). La perspectiva del hombre como sujeto social se remonta a la interpretación de dos preceptos griegos, que además engloban la idea actual de *identidad*. El primero de ellos, «Ocuparse de uno mismo», ha

sido tomado como regla y referente de conducta social-personal y para lo que las corrientes filosóficas nominan “el arte de la vida”; en suma, el precepto es orientado al deber de preocuparse de sí, lo cual significa el estar atento a todos aquellos factores que inciden en las maneras de pensar, sentir y actuar. El segundo aforismo, «Conócete a ti mismo», fue inicial y únicamente direccionado a la práctica tanto consultiva como prudente del oráculo de Delfos; luego, con el pasar de los años y bajo las tendencias evolutivas del pensamiento filosófico, es aceptado como la designación transitiva del saber quién se es.

Según Foucault (1990), la finalidad del primer precepto ha llegado a desdibujarse debido a la transformación en los principios morales de la sociedad occidental. Y es que el ocuparse de uno mismo, se ha tornado un tanto difuso cayendo incluso en ámbitos egoístas y particularistas que trasgreden los orígenes sociales del hombre como sujeto, llegando a ser suplantado por el segundo precepto como emblema idealista. Por otro lado, manifiesta Foucault, que esto se debe al hecho de que “somos los herederos de una moral social que busca las reglas de la conducta aceptable en las relaciones con los demás; porque nuestra moralidad insiste en que lo que se debe rechazar es el sujeto” (1990, págs. 50-52); la sociedad (que no es otra cosa que el hombre mismo) busca incansablemente al hombre perfecto y por lo tanto, ejerce presión sistemática y rechaza todo aquello que le sea contrario, llevando al sujeto mismo a la segregación e intolerancia, la despreocupación por el otro, la rotulación y posterior exclusión. Al hombre actual le cuesta aceptar a aquel que es diferente, mucho más el admitir que él como sujeto, es parte de una estructura social en la que todos, incluyéndolo, son diferentes.

En contraposición se ha de decir que el intercambio social rutinario, permite tratar con “otros”, lo cual genera la obtención de inferencias sobre el actuar, la lectura de atributos, y el categorizarlos; aspectos que contribuyen a “denominar la identidad social real” (Goffman, 2003, págs. 11-12), y no únicamente la identidad social particularista e idealista. De ahí que la identidad haya de ser entendida como una construcción y reconstrucción de *identidades*, donde múltiples factores se combinan para que el individuo les dé sentido (Jaramillo, et al, 2011; Muros, 2011). *Identidades* que se consideran “complejos procesos relacionales que se conforman en la interacción social” (Garcés & Beltrán, 2008, pág. 32) y que además, están sometidas a entornos naturales y

socioculturales precisos; lo cual repercute en su transformación y modificación continua, bajo las influencias sociales y del paso del tiempo (García, 2008; Yáñez, 2006).

En este orden de ideas, el profesor Yáñez (2006, 2010), contempla que el “yo social” es también un ser histórico vitalmente unido al espacio y al tiempo, lo cual significa que se construye bajo los vínculos y condiciones que pueda ofrecer el contexto, y además responde ampliamente a procesos de temporalidad. Según lo afirma Chacón (2012), la formación de la identidad a través del tiempo y desde los primeros años, se nutre principalmente de las narraciones; estas últimas, constituidas como una de las herramientas de mayor prelación en ámbitos familiares y escolares, para la configuración de la “conciencia histórica”, elemento fundamental de este “yo social” enunciado por Yáñez. Así entonces, “permitir el cuestionar, revisar, indagar aún más, volver a contar haciendo las modificaciones que resulten más útiles y beneficiosas”, son factores que propician el desarrollo de una identidad histórica (Chacón, 2012, págs. 35-36), correlacionada de forma directa con la identidad social. Esta última se consolida en la medida en que se da apertura y desarrollo a distintos contextos de comunicación y en los que además se oferten condiciones dinámicas y sistémicas para que las habilidades del hablar y del escuchar se abran camino. Ello determina y hace posible que las configuraciones de la realidad social se viabilicen en conexión con una didáctica de oralidad que favorezca la construcción de la identidad.

En resumen, la identidad social a la que aquí me refiero, hace parte de la visión del hombre como sujeto, por lo tanto, es posible apuntar a su construcción a través de alternativas pedagógicas que tienen lugar al interior del aula de clase y en las que intervienen tanto docentes como estudiantes mediados por ambientes adecuados para su desarrollo. Lo que se pretende es llegar a la concepción de un “yo socialmente operativo”, entendido como el conjunto de prácticas y de expresiones que permiten los desplazamientos y negociaciones constantes, a las que es sometido el individuo en diferentes ámbitos y que hacen que tome una diversa identidad social de sí mismo (Daros, 2006b; Yáñez, 2010); es decir, aquello que le otorga capacidades (y en alguna medida discapacidades) socialmente adquiridas. Así, la identidad social del sujeto es una entidad multiestratificada, no unitaria; es lo que Gilroy (1998), nomina como *identidad supraindividual*.

▪ **Identidad personal**

La identidad personal conforma la diferenciación o «*unicidad*» de las personas que pertenecen a determinadas categorías sociales y que por lo tanto poseen una identidad social. Goffman (2003), afirma que la *identidad personal* en tanto *unicidad* implica tres ideas; sin embargo aclara que son las dos primeras las que soportan su definición: i) las marcas positivas o soportes de la identidad; ii) la combinación única de hechos particulares en una biografía; y iii) la esencia del propio ser.

La primera idea se refiere a las *marcas positivas* o *soportes de la identidad*, es decir, al conjunto de elementos físicos y visibles que permiten la diferenciación de un individuo entre otros. El sexo, el color de los ojos, la estatura o el estilo del cabello, son algunos de estos elementos tangibles que pueden llegar a distinguir a un sujeto en medio de muchos otros. Dichas “marcas” pueden parecer algo simple pero en realidad no lo son, debido a que puede llegar a existir demasiada presión externa de tal forma que se alteran, condicionan o subvaloran. Así entonces la identidad personal también se encuentra influenciada por el contexto, la cultura y por otros sujetos, los cuales se constituyen en factores coercitivos de los “soportes de la identidad”. Por ejemplo, en muchas situaciones y entornos, no es tan simple ser niño y portar el cabello largo, se puede decir que el contexto [el nuestro por supuesto], lo fuerza a mantenerlo corto, entonces la marca visible del cabello (y podría afirmar que cualquier otra), origina e imprime en el sujeto una clara diferenciación entre los demás, convirtiéndose en un rasgo de su identidad personal.

Así mismo, existen otras marcas o soportes que pueden llegar a ser comunes y que son adoptadas por el individuo por criterios de afinidad, intereses particulares, imposición o tradición. Estas marcas comunes alimentan la identidad personal y se entrecruzan con la identidad social, al permitir a cada sujeto encontrar a otros que comparten sus propias tendencias o preferencias. Las formas de vestir, los géneros e intereses musicales, los círculos por edad, el gusto por un equipo de fútbol, etc., son algunos ejemplos de soportes de la identidad personal que se afianzan a su vez, en la identidad social.

La segunda idea se refiere a *la combinación única de hechos particulares en una biografía*; es decir, la propia cadena de vida y de existencia, que permite distinguir a una persona de cualquier otra. Cada sujeto cuenta con un bagaje de experiencias que ensambladas conforman su realidad, su manera de percibir el mundo, de entenderlo y vivenciarlo. Dichas experiencias dan lugar a los recuerdos, a los gustos, a las afinidades y contribuyen en gran medida a configurar un proyecto de vida, los sueños y los ideales; las experiencias se convierten en el cúmulo de hechos particulares que definen a un individuo distinguiéndolo de cualquier otro. Me permito citar aquí un ejemplo sencillo: las situaciones y factores que rodean el periodo de gestación y alumbramiento de unos gemelos pueden ser en alguna medida, equivalentes, pero a partir del primer minuto de vida fuera del vientre materno, cada uno comenzará a experimentar circunstancias, sensaciones y emociones propias. Con ello quiero reafirmar que aunque muchas de las experiencias entre individuos se entrelazan o se complementan con las vivenciadas por otros, cada quien imprime en ellas una seña particular, las entreteje en su propia historia y las inscribe a su biografía.

He mencionado que las marcas y soportes alimentan la identidad personal, también describí de forma concreta cómo cada sujeto construye su propia crónica de vida a partir de todo aquello que experimenta y este encadenamiento de hechos se vinculan a su biografía particular. Pues bien, siguiendo las afirmaciones de Goffman (2003), es preciso esclarecer que el tercer postulado no ostenta tanta relevancia (en esta sección del documento), como los dos anteriores que correlacionados hacen parte del constructo identitario personal; por el contrario, la tercera idea es quizá aquella que alcanza el límite y bordea el terreno de lo que en esta propuesta se nomina como *identidad del yo*, dado que se adentra un poco en el campo interno de la naturaleza del ser.

Aclarado esto, la tercera idea se refiere a la *esencia del propio ser*, un aspecto general y central de la persona que permite a un individuo diferenciarse en medio de otros. Dicha esencia tiene que ver con los estilos propios que cada hombre como sujeto le añade e imprime a su identidad personal. Esta identidad se constituye como el cúmulo de factores asociados al contexto, entretejidos a la historia de vida y permeados por el carácter formal que cada quien adhiere a su ser; en suma, es aquello que cada sujeto refleja en medio de los núcleos sociales a los que pertenece, sus maneras de pensar, ser y actuar.

Es en dichas maneras en las que la esencia del ser se recrea de continuo (espacio-tiempo), ya que está siempre presente tanto en las marcas y soportes identitarios, como en la combinación única de hechos particulares en una biografía; así entonces, todo en conjunto implicará el desempeño de un rol estructurado, rutinario y estandarizado en la organización social.

Aunque el criterio de la continuidad espacio-temporal se asocia al reconocimiento del individuo en su «unicidad», también se direcciona al enfoque de la transformación de sí mismo, ya que buena parte de las propiedades que están contempladas en su identidad, permanecen (tanto las físicas, como las del carácter y las actitudes). Al someterse por criterio propio o bajo sujeción, a cambiar algunas de estas propiedades, al transformarlas de forma radical, no es posible que el individuo se reconozca como el mismo, es otra persona. Así pues, “la identidad personal es algo que un individuo presenta e ‘intercambia’ con los otros, estableciéndose un acto de reciprocidad” (Yáñez, 2006, pág. 41), lo cual permite al sujeto interpretar sus necesidades, establecer una autonomía relativa y establecer una independencia creciente.

El hombre como sujeto, debe encontrar el punto de equilibrio en esta configuración y así reducir el riesgo de producir en él, un fenómeno de *identidad alienada* (Daros, 2006; Frabetti, 2009; Gilroy, 1998), que le lleve a carecer de identidad personal. En ese construir la identidad personal, “vida y conciencia son convergentes” (Yáñez, 2010, pág. 21 y 47), la imagen de identidad personal es subjetiva, se reajusta de acuerdo a los cambios corporales y según la evolución del sistema cognitivo-emotivo-relacional.

Las premisas enunciadas confirman que la identidad personal se configura en un entorno social, en el que se intercalan realidades e imaginarios. He mencionado antes que las aulas de clase son el escenario natural para que la misma se construya, debido a que al interior de la escuela confluyen los núcleos sociales que integran al sujeto [el estudiante], además de ser el contexto adecuado para que se viabilicen interacciones comunicativas que faciliten la interpretación de realidades y la consolidación de mundos posibles a través de herramientas para la vida. El contexto escolar es un eje de referencia, de construcción heterónoma y de proyección para el individuo; se utilizan imaginarios como

recursos de extrapolación que contribuyen a resolver o anticipar dificultades y como fuente de compensación a frustraciones y carencias de la vida real.

- **Identidad del yo**

Goffman (2003), toma en forma conjunta los conceptos de identidad social y personal, para abordar «*la identidad del yo*»; concepto que toma de Erikson (1992a), en tanto “sentido subjetivo de la propia situación, continuidad y carácter que un individuo alcanza como resultado de las diversas experiencias sociales por las que atraviesa” (Goffman, 2003, pág. 126). La identidad del yo, se construye en el marco de la reflexión, la toma de decisiones, la intervención sobre las experiencias y la configuración de las propias expectativas; se conceptualiza en la interpretación que llega a tener el individuo sobre el contexto y en cada situación en las que se involucra, llevado a determinar diferentes tipos de acción.

La identidad del yo se conforma a partir de la adaptación de cada sujeto a su entorno social. En tanto “la identidad social y la personal son definiciones de los otros acerca del sujeto de que se trate, la identidad del yo es la respuesta de ese sujeto en tanto interpretación de esas definiciones” (De los Reyes, 2003); en esta ambivalencia resultarán identidades divergentes, unas coherentes con el pensamiento social dominante, otras en contradicción con el mismo. En este sentido, “el individuo construye una imagen de sí a partir de los mismos elementos con los que los demás construyen al principio la identificación personal y social de aquél, pero se permite importantes libertades respecto de lo que elabora” (Goffman, 2003, pág. 127).

En la actualidad se manifiesta asiduamente que el individuo tiene derecho al libre desarrollo de su personalidad, esto puede compararse en alguna medida con lo que Goffman señala como esencia propia del ser, la cual se relaciona directamente con el proceso de construcción de la identidad del yo, con esos aspectos inherentes a la naturaleza interna de cada sujeto y que sólo cada quién llega a conocer. El yo corresponde a ese hombre íntimo, a sus afectos, pensamientos y sentimientos que afloran en los soliloquios, en las relaciones de mayor confianza, quizá hasta en programas de psicoanálisis; con todo ello, todavía quedan áreas y criterios que cada

sujeto guarda para sí, y que repercuten consciente o inconscientemente en sus maneras de actuar.

Al igual que la identidad personal, la identidad del yo también es fruto de las experiencias que el sujeto vivencia en el mundo, experiencias que dejan huella y se encarnan de tal modo que forman parte de su biografía, haciéndolo único. Se comprende entonces que la identidad del yo se fundamenta en la idea de “individualidad exclusiva y no desde la idea de igualdad no individualizada” (Muros, 2011, pág. 54). Dicha individualidad exclusiva es entendida aquí como el conjunto de características que particularizan a un individuo permitiendo su distinción singular por sobre los demás, a pesar de que comparta y refleje aspectos similares a esos otros. En este sentido la individualidad exclusiva trasciende el concepto de igualdad sin transgredirlo por completo.

Retomo aquí los postulados de Foucault (1990), al señalar que la sociedad insiste en rechazar al sujeto (el yo), aplicando reglas morales que sirvan de parámetro conductual para todo individuo y que además se acepten como eje para estandarizar su accionar frente a los demás. Y no es que dichas pretensiones igualitarias estén del todo mal, –de ninguna manera quiero que se entienda así–; el mundo actual y sus políticas se encaminan a: ofrecer condiciones que permitan a todos los seres humanos reconocerse como iguales, borrar toda distinción y minimizar la segregación, generar oportunidades que posibiliten el acceso y garantía de los derechos, entre muchas otras condiciones para una vida digna. No es el propósito de este escrito desestimar estos ideales, más si lo es, el de resaltar que cada individuo goza de un bagaje identitario interno que lo hace único y que muchas veces es sesgado por la influencia del medio externo. Y es que en esta era, el hombre como sujeto se encuentra rodeado de factores que le impiden mostrarse tal cual es; la inmediatez, la imagen publicitaria del ser, la influencia tan notoria que ejercen los medios masivos de comunicación y la concepción de un mundo cada vez más globalizado, son algunos de ellos.

Bajo tanta presión, la escuela debe propender por consolidar elementos que contribuyan a afianzar en niños y niñas la propia identidad. No se puede negar que cada vez es más frecuente escuchar a los pequeños mencionar que quieren ser como alguno de sus ídolos, interpretes musicales o personajes de ficción favoritos; tampoco se puede negar

que al interior de las aulas de clase los escolares comentan una y otra vez acerca del vestuario, el corte de moda y los estilos del hablar o de actuar de los otros. En este marco de interacción comunicativa, tiene lugar la tesis de fijar elementos para una didáctica de oralidad que favorezca la construcción de identidad.

A continuación presento algunos ejemplos de comentarios de los estudiantes sobre sí mismos o de otros compañeros, durante el desarrollo del taller grupal y en el marco de una actividad mediada por la escritura. Las intervenciones ofrecen un panorama real de lo que afirmé en párrafos anteriores y dibujan en alguna medida aquello que se postula como constructo identitario tripartito.

(...)

Maestra: Para ti ¿Qué significa hablar a las espaldas de alguien?

Estudiante: Pues, que hablan mal de uno.

M: ¿Puedes dar un ejemplo?

E₁: Por ejemplo ellas no quieren ser más mis amigas y dicen no me la voy a pasar contigo en descanso y tú, las vez en descanso hablando mal de uno, se inventan mentiras y chismes.

M: ¿Tú escuchas que hablan o te imaginas que hablan?

E₁: Nosotras escuchamos - ¡cierto! (asienta con la cabeza mirando a una de sus compañeras) –que a veces dicen en voz alta...–.

E₂: (Interrumpe con tono enérgico), ¿qué a veces por ejemplo qué? –yo soy– anti chévere o que mi amiga (coloca su mano sobre el hombro de la niña), es una engreída, que no sé qué, que “tales y pascuales”...

M: Y ¿qué significa ser anti chévere?

E₁: Yo, ni idea.

E₂: Pues, aburrida –ser anti chévere es eso–, y a la vez a una la están tratando mal, porque en serio, uno se siente mal (dirige su mirada al techo). Anti chévere es una palabra que también significa amargada, aburrida.

M: Y tu consideras que eres así, ¿eres amargada?

(Las niñas ríen).

E₁: Pues claro que no –nosotras somos muy alegres–.

(...)

- M:** Bueno ¿y qué piensas de tu compañera?
- E:** Ella es de mis mejores amigas. Ella me ayuda con temas que yo no sé o no entiendo; es cariñosa, amable, es colaboradora.
- M:** Y si compartes con ella, ¿cuáles son las razones por la que no puedes hacerlo con María?
- E:** – ¡Profel! – (la estudiante ríe).
- E:** Pues porque ella es vanidosa, envidiosa y se cree la “muy muy”. Es que yo tenía unas amigas y me las quitó, diciendo que uno era mentirosa, que uno un día de estos me iba a cortar el cabello y –todo eso–.
- M:** Alguna vez ¿le has preguntado directamente a ella?
- E:** Pues, yo le pregunté, pero comienza: ay, ay –sisas– ¡olvídalo! (mueve las manos, juega con su cabello y maneja un tono que indica ironía, simulando la actitud de María).
- M:** ¿Por qué crees que ella reacciona así?
- E:** Porque le da envidia o algo. ¡Porque ella se cree mucho!

- (...) Se encuentran sentados en grupo y la maestra dialoga con ellos.
- M:** ¿Cuál es tu opinión de Nicolás?
- E₁:** Que es un buen amigo, es chévere estar con él, muy respetuoso, hace bien la tareas.
- E₂:** Él es mi mejor amigo, me hace reír mucho, es callado, es juicioso y colaborador.
- M:** ¿Qué faltó decir de Nicolás?
- E₃:** A mí me parece que él es comunicativo.
- M:** Y tú ¿qué opinas de lo que acaban de decir tus compañeros?
- Nicolás:** (Ríe un poco, se sonroja en señal de timidez y los demás lo instan a que hable). Pues soy (mira al techo), que soy responsable, soy sentimental, también alegre y pensativo.
- M:** Pero –hay algo que falta ahí–. Que Nicolás es ¡muy consentido!
- M:** ¿Por qué crees que la profesora dice eso de ti?
- N:** Pues no sé. Es que mi mamá me consiente con la condición que vaya bien en el colegio. Y me trata bien cuando viene a hablar con usted y siempre.

En este orden de ideas, el “yo exclusivo” se sujeta al sentido común, construye imágenes, conceptos, atribuciones, ideas y teorías que guían la comunicación y la propia

conducta. Está asociado a la *conciencia de sí*, la cual va más allá de la concepción que posea un sujeto de lo que es él, en efecto, concierne aquello que permite conocer los actos propios y regular la conducta. Se trata de una identidad entre la acción y el sujeto de la acción, un concepto que señala la cuestión de uno mismo (Daros, 2006; Ellis & McClintock, 1993; Foucault, 1990; Gilroy, 1998). Es la *identidad espejo* en la cual “la autoconciencia solo es posible en forma mediada, es decir, cuando surge otra conciencia. Es a través del otro que las dos conciencias pueden llegar a la conciencia de sí” (Yáñez, 2010, pág. 28).

Capítulo Tres

Oralidad e identidad en la cotidianidad escolar. Diseño y metodología

Hablar no es pronunciar palabras,
sino «recrearlas»

Ma. Victoria Reyzábal

El presente trabajo “Elementos para una didáctica de oralidad que favorecen la construcción de identidad”, es de corte cualitativo y está delimitado por la investigación etnográfica centrada en el campo educativo (Hammersley & Atkinson, 2005; Hernández, Fernández, & Baptista, 2010; Velasco & Díaz, 2004; Woods, 1987; Yuni & Urbano, 2005). La observación y estudio, se desarrollaron durante un periodo de dos años y medio, en una institución educativa oficial (anexo D); de esta manera , la propuesta logra cumplir una función triple: i) es relacional, ya que se dedica a establecer categorías de correspondencia entre la didáctica de oralidad y la construcción de identidad, en escenarios del aula escolar; ii) es descriptiva, ya que caracteriza la realidad pedagógica a partir de la observación realizada en un centro escolar de carácter público; y a su vez, iii) cumple la función explicativa, porque aporta información sobre las perspectivas que tienen los actantes de la educación y plantea recomendaciones que contribuyen a definir un marco de enseñanzas, estrategias y metodologías en la articulación entre los factores mencionados.

En primera instancia se especifica que la investigación desarrollada es de corte cualitativo porque se refiere a sucesos específicos que tienen lugar en la escuela y sus

aulas de clase, tomados como escenarios pedagógicos, de múltiples relaciones sociales y de interacción comunicativa. En efecto, se describen las acciones ocurridas en el medio natural de la institución, tal y como suceden; se tienen en cuenta además, las experiencias, los espacios y los diferentes fenómenos que son inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es así que durante el estudio se buscó interpretar los distintos significados que tienen para los sujetos implicados en la realidad contextual de la escuela, la definición de una didáctica de oralidad y el constructo identitario, a través de la utilización de materiales descriptivos como entrevistas semiestructuradas, conversatorios y talleres, que se enfocaron tanto en la rutina y el quehacer pedagógico, como en los mismos individuos (estudiantes - docentes) y las diversas situaciones cotidianas de la escuela en las que están inmersos.

En segunda instancia es una investigación etnográfica, entendida como el método por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta, en este caso, la escuela y sus actores, muy especialmente los niños y las niñas. Según Velasco & Díaz (2004), la etnografía también aplica al estudio descriptivo de la cultura de una comunidad, es por ello que de manera específica declaran: "la etnografía de la escuela no es más que el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar" (pág. 10). Es una práctica en el sentido de que sigue el patrón de un trabajo de campo en contexto: observación participante, contacto con los sujetos y selección de situaciones determinadas. Es también una reflexión antropológica en el sentido de que apunta a criterios de análisis con carácter constructivo. Por su parte, Hammersley & Atkinson (2005), apuntan:

(...) entendemos el término como una referencia que alude principalmente a un método concreto o a un conjunto de métodos. Su principal característica es que el etnógrafo participa, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un periodo de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que pueda arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación (pág. 15).

Al mismo tiempo, se comprende que la etnografía posee en sí misma un propósito múltiple que conjuga la descripción e interpretación del contexto, la difusión y comprensión de nuevos aportes que apuntalan a causar cambios sustanciales en la práctica educativa, y la transformación del investigador en sus modos de pensar, ser y hacer. Es preciso señalar también que como método de investigación social cumple con unas características generales, ya que posee: i) carácter fenomenológico, pues describe los fenómenos sociales desde el punto de vista de los participantes; ii) es holística y naturalista, pues procura ser muy detallada y producir distintas perspectivas para conceptualizar la realidad y la visión del mundo; y además, iii) al ser un método de investigación basado en la experiencia y en la exploración a través de la observación participante, tiene carácter inductivo.

Dicha observación participante, también tuvo lugar durante el desarrollo de la propuesta investigativa. Si bien es cierto que el enfoque etnográfico contempla que el investigador ha de mantener una distancia pertinente frente al grupo que estudia para no incidir en su complejidad cotidiana, también hace hincapié en el procurar integrarse al máximo con la comunidad observada sin afectar sus costumbres, para realizar adecuadamente el análisis e interpretación y llevar a buen término el estudio; la etnografía educativa es entonces un enfoque dual, ya que el investigador etnógrafo tiene que “vivir en dos mundos simultáneamente, el de la participación y el de la investigación” (Hammersley & Atkinson, 2005, pág. 130).

Tal y como se mencionó, el tipo de estudio cumple una triple función: relacional, descriptiva y explicativa. Es relacional, en la medida en que establece un vínculo directo entre los dos pilares que estructuran la tesis; por un lado, se adopta una postura epistemológica para definir *didáctica de oralidad* y por el otro, se adoptan tanto fundamentos como criterios teóricos interdisciplinarios, para presentar el concepto de *construcción de identidad*. Al avanzar en la conceptualización temática, se hace evidente la relación existente entre los dos ejes que fundamentan el presente trabajo. Así por ejemplo, al fijar mecanismos pedagógicos que desarrollen y fortalezcan la oralidad en el aula, también se da apertura a una gama de elementos que apuntalan al favorecimiento y afianzamiento del constructo identitario en los escolares. La correlación mencionada es

cada vez más notoria al entrecruzar los pilares investigativos para dar cumplimiento al objetivo central del estudio.

La función descriptiva se cumple en el sentido de ofrecer durante el recorrido textual e investigativo, una ampliación del panorama conceptual que hasta hoy se ha venido manejando en el contexto educativo oficial, en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje de la oralidad y de los factores asociados a la identidad social, personal y del yo, en las y los estudiantes que inician el tercer ciclo de enseñanza básica. Para tal efecto, se dio lugar a la observación participante a fin de caracterizar la realidad pedagógica y didáctica. Durante la misma, se seleccionaron y elaboraron algunas técnicas para la recolecta de datos y para el análisis de las prácticas educativas de aula, a la luz de unas categorías generales que orientaron dicha interpretación y permitieron reconocer la postura de los docentes y de los estudiantes frente a los ejes investigativos (ver anexos A, B, C y D).

También es un estudio de carácter explicativo pues aporta información sobre las posturas, saberes, estrategias, tiempos, etc., que los y las docentes de la institución escolar desarrollan en el cumplimiento de su labor educativa, en relación tanto al abordaje de la competencia oral, como a los criterios que asumen para brindar espacios y fijar alternativas que favorezcan el desarrollo de la persona y de su identidad. Dichas explicaciones contribuyen en alguna medida a robustecer el campo pedagógico y didáctico del lenguaje, el amplio contexto formativo humano de la escuela y sin duda, se enlaza con la concepción de una escuela diferente, una escuela cuyo propósito mayor es el de formar seres capaces de interpretar la realidad y de acoplarse a la dinámica de un mundo en constante cambio.

Agregando a lo anterior, la función explicativa de la investigación también se cumple al establecer las concepciones que tienen los estudiantes, que aunque sencillas, demuestran la evolución de su pensamiento crítico-reflexivo y son un valioso aporte al análisis conjunto realizado sobre el desarrollo de las clases, las orientaciones que reciben de los maestros, la relevancia del habla y la escucha, y la significancia que todo ello posee para la definición de algunos elementos constitutivos del constructo identitario. En este orden de ideas, el trabajo aquí presentado posee a su vez un perfil propositivo al

plantear algunas recomendaciones que coadyuvan a definir de manera más precisa y contextual una didáctica de oralidad que se afianza en el campo de la competencia comunicativa y trasciende hasta fijar elementos que contribuyan a establecer la macro estructura de enseñanzas, estrategias y metodologías, articuladas sistemáticamente con el proceso de construcción de la identidad social, personal y del yo, de los niños y niñas en edades entre los 9 y 12 años.

3.1 Determinación de las técnicas

Teniendo en cuenta que la presente investigación corresponde a un estudio descriptivo, importa aclarar aquí cuáles fueron y en qué consistieron las técnicas utilizadas para la colecta de datos, el análisis de la información y la posterior definición de posturas y resultados. Como lo mencioné anteriormente, se diseñaron y aplicaron entrevistas semiestructuradas, un taller general organizado en secuencias pedagógicas y conversatorios con grupos focales en los que participaron tanto docentes, como estudiantes. Así mismo, se construyó una guía de observación que permitió analizar una serie de videograbaciones de diversas situaciones cotidianas en las aulas de clase, a la luz de los objetivos del trabajo investigativo y de sus pilares conceptuales.

La entrevista semiestructurada es entendida como una estrategia mixta que busca indagar sobre un tema específico, en este caso, acerca de la competencia oral, su desarrollo y efectos en el salón de clase, además del vínculo que puede poseer con el constructo identitario de los y las estudiantes (anexo A). Es mixta, porque alterna preguntas estructuradas con preguntas espontáneas a modo de entretejer una conversación menos rígida y más completa, para así permitir comparar las respuestas y profundizar en las perspectivas propias que cada uno de los participantes ofrece. Para Vela (2014), este tipo de entrevistas ha de llevarse a cabo de manera natural y preferiblemente en el lugar donde se desenvuelve normalmente el entrevistado; al contar con temas o preguntas preestablecidas se da lugar a “controlar” el eje central e intención del instrumento y se demuestra competencia sobre lo que realmente interesa analizar, sin que con ello se llegue a ejercer un dominio total sobre el informante y las condiciones de desarrollo del mismo.

Se eligió este tipo de instrumento debido a la intención de lograr un acercamiento con los docentes y estudiantes basado en el interrogatorio cuidadoso y la escucha, para así obtener de ellos las preconcepciones, saberes e ideales, entre otros aspectos, que meticulosamente comprobados bajo el marco de referentes conceptuales coadyuvan a definir elementos para una didáctica de oralidad que favorece la construcción de identidad. Lo anterior basado en las aportaciones de Kvale (2011) y Vela (2014) quienes señalan que la investigación con entrevistas se constituye en un procedimiento que facilita la construcción de conocimiento de forma conjunta entre el entrevistador y el entrevistado a través de la *inter-acción*.

(...) la entrevista semiestructurada no es una conversación cotidiana abierta, ni un cuestionario cerrado. La entrevista es un dialogo instrumental pues tiene lugar una instrumentación de la conversación. (...), es un medio para proporcionar al investigador descripciones, narraciones y textos para que él los interprete e informe de ellos con arreglo a sus intereses de investigación (Kvale, 2011, pág. 38).

Así mismo los autores declaran que una entrevista de investigación cualitativa intenta entender el mundo desde el punto de vista del sujeto, revelar el significado de las experiencias de las personas y desvelar su mundo vivido previo a las explicaciones científicas; por lo tanto, “está fuera de ámbito que el entrevistador defienda la fortaleza de su propia concepción del asunto investigado o que intente cambiar las condiciones del sujeto” (Kvale, 2011, pág. 41). Bajo estas aclaraciones, durante el desarrollo de la propuesta investigativa y la aplicación de los instrumentos, se consideró en cada caso particular en la que se efectuó cada entrevista semiestructurada, como una situación construida o creada con el fin específico de que el individuo (docente - estudiante) pudiera expresar ciertas partes esenciales sobre sus referentes pasados y/o presentes, así como de sus anticipaciones e intenciones futuras referidas a la oralidad y su didáctica, como también al proceso de construcción de la identidad y su abordaje en el contexto educativo institucional. En este sentido se concibe en este documento a la entrevista como un mecanismo controlado donde interactúan personas: un entrevistado que trasmite información, y un entrevistador que la recibe; y entre ellos existe un proceso de intercambio simbólico que retroalimenta el proceso.

La técnica del taller se adoptó como mecanismo para integrar a los estudiantes al proceso investigativo sin forzar unos posibles resultados; es decir, se estableció una secuencia de actividades enlazadas específicamente al desarrollo del currículo de las áreas de ética y lengua castellana y en colaboración directa con la maestra que las ofrece en la sede y jornada, de tal modo que los escolares las recibieron como parte de la normalidad académica diaria y participaron en este con la mayor naturalidad y motivación (anexo B). Cabe aclarar que niños y niñas, y obviamente sus padres y/o acudientes, fueron informados del procedimiento investigativo y se contó con su consentimiento para avanzar en la aplicación del taller (anexo F). Así mismo, es útil señalar en este punto las consideraciones generales que se tuvieron en cuenta para adoptar al taller como una estrategia investigativa.

En primer lugar, considero que es un espacio de trabajo en grupo en el que se realiza un proceso de enseñanza-aprehendizaje cuyo objetivo es involucrar a los estudiantes a un ejercicio sistemático del que se quiere abstraer una información específica (Ghiso, 1999); para el caso particular que promovió este estudio, me refiero a las concepciones que los infantes poseen acerca del desarrollo de su identidad en el marco de la interacción comunicativa. Así entonces, el taller es reconocido aquí como un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa y pertinente a las necesidades y cultura de los actantes del escenario escolar.

En segundo lugar, estoy de acuerdo con las declaraciones de Riaño (2000), quien considera que el taller es “objeto de atención empírica (atención), intelectual (reflexión), y social (hecho social), que tiene lugar en una dinámica relacional, espacial y temporal específica” (pág. 146). Por lo tanto, se basa principalmente en la actividad constructiva del participante y es un modo de propiciar el compartir grupal que favorece el reconocimiento de la labor y opinión del otro, estimulando las relaciones horizontales en el seno del mismo. En esta estructura organizacional y pedagógica, el papel que desempeña el docente consiste en orientar el proceso, atender a la necesidad de posibles aclaraciones, asesorar, facilitar información y disponer de los recursos necesarios para su desarrollo.

En tercer y último lugar, se adoptó la estrategia de taller, al considerarlo como un dispositivo para “hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, para hacer recrear, para hacer análisis, ósea hacer visible e invisible elementos, relaciones y saberes, para hacer deconstrucciones y construcciones” (Ghiso, 1999, pág. 143), acerca de los criterios que envuelven el constructo identitario social, personal y del yo de los estudiantes bajo directrices didácticas que potencian las habilidades del hablar y del escuchar. En este orden de ideas, el taller buscó desarrollar el juicio y la habilidad para presentar reflexiones acerca de las concepciones sobre el propio ser, las afinidades personales y las relaciones grupales de los infantes entre pares y con los adultos que integran sus círculos contextuales cotidianos.

Conviene también subrayar las razones que motivaron la realización de conversatorios con estudiantes y maestros por separado, y luego un último, que integró además a algunos padres de familia y estudiantes de otros ciclos (anexo C). Inicialmente diré que los conversatorios se constituyen en una herramienta clave para conocer los puntos de vista de primera mano, resolver preguntas, crear soluciones cooperativas y llegar a acuerdos comunes. Esta visión es apoyada por Kvale (2011), quien apunta lo siguiente:

Si se quiere saber cómo las personas comprenden su mundo y su vida, ¿por qué no hablar con ellas? La conversación es un modo básico de interacción humana. Los seres humanos hablan los unos con los otros, interactúan, plantean preguntas y responden a ellas. Mediante las conversaciones conocemos a otras personas, nos enteramos de sus experiencias, sentimientos y esperanzas, y tenemos noticia del mundo en el que viven (pág. 23).

Otra razón fundamental del haber realizado los conversatorios para complementar y avanzar en el proceso investigativo y en el marco de los talleres desarrollados con estudiantes, es la de considerarlos una clara oportunidad para construir y debatir conocimientos, determinar causas y consecuencias, y enriquecer la determinación de conclusiones. Ahora bien, el presente estudio se enfocó en la discusión sobre la relevancia de esclarecer elementos para una didáctica de oralidad que se apuntala a

favorecer la construcción de identidad de los escolares en edades entre los 9 y 12 años; en este sentido, los conversatorios giraron en torno a este tema en específico.

Para Vela (2014), el mantener el enfoque en un tema particular durante los conversatorios proporciona al informante el espacio y la libertad suficientes para definir el contenido de la discusión; así entonces considero en el presente documento que al abordar y nutrir un tema central durante un dialogo sostenido, se logra obtener información más precisa por parte de los escolares, y en consonancia, sus aportaciones y contribuciones están cargadas de mayor sentido y gozan de cierto grado de madurez; esta fue en suma, la mayor de las razones que motivó el desarrollo de conversatorios en grupos focales. Es así que en el proceso investigativo adelantado para la consolidación de este informe, el conversatorio pasó de ser una estrategia investigativa a convertirse en una situación elemental que ha de procurarse continuamente en el marco de la didáctica de oralidad.

La selección de grupos focales se logró a partir de la configuración de los elementos substanciales de los pilares investigativos que tienen su base en los postulados conceptuales y teóricos expuestos en el capítulo dos, como también, a partir del desarrollo de las entrevistas semiestructuradas y del taller pedagógico. En términos generales, un grupo focal se define como el conjunto de personas que se reúnen con el fin de interactuar en una situación de dialogo y discusión sobre una temática particular que es común y compartida por todos (Vela, 2014); la discusión es esencialmente abierta, aunque el moderador del grupo toca diferentes temas vinculados con el área central de interés. Dichos grupos oscilan entre cinco y siete personas, bajo este esquema de conformación se sostuvieron durante la investigación; además, se contó con el apoyo de la docente directora de grupo quien ejerció el rol de moderadora en los conversatorios.

De la misma manera en que la entrevista semiestructurada y la técnica del taller se constituyen como instrumentos para facilitar el análisis y la consecución de resultados, la observación participante se consolidó como la estrategia investigativa de mayor cuidado. Cabe aclarar en este punto que luego de realizar una serie de videograbaciones generales en distintos momentos de clase y además con diferentes profesores en los

siete grupos que constituyen el grado quinto del ITIP-D-JT, el ejercicio se tornó muy abarcador y se constituyó en una de las limitaciones metodológicas enfrentadas durante el proceso de investigación, por lo cual se precisó elegir un curso en el que se focalizaran las estrategias de investigación y con el cual se pudiese desarrollar con mayor rigurosidad la observación participante. Es así que se determinó continuar con el trabajo tomando como grupo central de referencia al 503 JT (de ello se da cuenta al precisar a los participantes en la investigación), atendiendo además a las concepciones y recomendaciones que ofrecen los referentes teóricos en procura de garantizar el éxito durante el estudio.

Otro de los aspectos que se constituyó en limitación y a la vez en un reto, tiene que ver con el hecho de que para la observación participante como instrumento de investigación cualitativa, la recolección de datos e información específica requiere de fichas categoriales que permitan su consecución y posibiliten una comprensión holística de los fenómenos en estudio; estas fichas han de ser tan objetivas y precisas como sea posible, teniendo en cuenta las limitaciones a las que haya lugar durante la investigación (Hammersley & Atkinson, 2005; Hernández, Fernández, & Baptista, 2010; Vela, 2014). Inicialmente la definición de los criterios para enfocar la observación hacia el propósito del estudio fue una tarea dispendiosa y muy amplia, dada la complejidad del acto mismo de enseñanza-aprehendizaje, de las experiencias multinivel que se asocian a la cotidianidad escolar y la gran variedad de eventos, situaciones y acciones que se entrecruzan al interior del aula de clases. Luego de un sesudo trabajo de campo, formulé seis categorías de análisis integradas al esquema de espiral explicado en el acápite anterior, representado en el capítulo cinco y desglosadas en el diseño de la guía de observación (anexo D).

Ciertamente, asumo la observación participante como el proceso que faculta al investigador etnográfico para aprehender acerca de las actividades de las personas en estudio, comprender las relaciones entretejidas en el contexto y percibir en el escenario natural a través de la observación, tanto las condiciones de su accionar como las posibles proyecciones sobre sí mismos. Dicho proceso, abre también la posibilidad de que el investigador sea partícipe de las diferentes situaciones asociadas a las vivencias cotidianas del grupo. El ejercicio proporciona a su vez, una variedad de formas que

facilitan la interpretación de las expresiones verbales y no verbales de sentimientos, emociones, reacciones e impresiones que determinan quién interactúa con quién, permiten comprender cómo los participantes se comunican entre ellos, y verifican cuánto tiempo se está gastando en determinadas actividades.

3.2 Participantes

El proyecto se desarrolla en el colegio Instituto Técnico Industrial Piloto (ITIP), institución educativa de carácter oficial situada en la localidad 6ª de Tunjuelito en la ciudad de Bogotá. El colegio cuenta con una trayectoria de más de 75 años impartiendo educación a la población infantil del Distrito Capital, tiempo durante el cual ha gozado de reconocimiento y aceptación por parte de la comunidad ciudadana. En la actualidad ofrece el servicio educativo desde el grado cero (transición o preescolar obligatorio), hasta el grado undécimo; es preciso aclarar que también presta educación a niños y niñas en edad preescolar para los grados pre-jardín y jardín, los cuales se ofrecen en convenio con los jardines de Bienestar Social de la localidad. La institución se erige como uno de los pocos colegios técnico-industriales de la ciudad, ofreciendo ocho modalidades de profundización a sus estudiantes (mecánica industrial, mecánica automotriz, fundición, metalistería, ebanistería, electricidad y electrónica, dibujo técnico, sistemas e informática), quienes desde muy chicos adoptan y cumplen jornadas de estudio adicionales para cumplir con los requerimientos educativos de formación institucional.

La población es definida como el conjunto de estudiantes que inician el ciclo tres y que cursan el grado quinto de educación básica primaria en la jornada tarde. Este conjunto es comprendido por un aproximado de 210 escolares, distribuidos en 7 grupos distintos, cada uno de los cuales está a cargo de un docente director o directora de curso. La jornada de clases inicia sobre la 1:00 p.m. y termina hacia las 6:00 p.m., la cual se distribuye en tres bloques de clase de una hora y media cada uno, a los que se adiciona un descanso de 30 minutos. Las clases son rotativas, es decir, los maestros y maestras se dirigen a los diferentes salones, una vez ha terminado el periodo de clase.

La muestra específica para grupos focales, está conformado por 30 escolares entre los 9 y 12 años de edad, pertenecientes al grupo 503-JT. La mayoría de los niños y niñas conviven con sus padres en los barrios aledaños al colegio y han cursado dos o más años en la institución. Para el desarrollo de las diferentes actividades vinculadas al avance del presente estudio, se contó con el consentimiento informado de los adultos responsables de los menores participantes (anexo F).

También se contó con la participación de 5 maestras y 2 maestros, adscritos a la planta del personal docente de la Secretaria de Educación del Distrito –SED–; cabe aclarar que los profesores enseñan clases diferentes al mismo grupo y que la directora de curso fue quién más se compenetró en el proceso investigativo. A continuación, en la tabla 3-1, se detallan el perfil de formación profesional de los educadores participantes, su tiempo de experiencia y las áreas que tienen a su cargo en la institución.

Tabla 3 - 1: Perfil de los docentes participantes

Nombre	Formación	Tiempo de experiencia docente	Tiempo de experiencia con el grado	Áreas que ha dirigido	Áreas a cargo actualmente
Ligia Góngora	Licenciada en Educación Primaria Especialista en Educación Religiosa	20	9	Todas	Lengua Castellana, Ética, Religión
Mónica Espejo	Licenciada en Química y Biología Especialista en Aprendizaje escolar y sus dificultades Candidata a Magister en Didácticas de las Ciencias	25	7	Todas	Ciencias Naturales
Janneth Agredo	Licenciada en Ciencias Sociales Especialista en Docencia Universitaria	18	7	Todas	Ciencias Sociales

	Candidata a Magister en Educación				
Luz Marina Pérez	Licenciada en Psicología y Pedagogía Especialista en Didáctica del Arte	28	20	Todas	Inglés, Dibujo Técnico, Educación Artística
Raquel Torres	Licenciada en Administración y Supervisión Educativa Especialista en Pedagogía y Lúdica	25 (16 años como orientadora escolar)	2	Todas	Matemáticas, Educación Física
Jonathan Pardo	Licenciado en electrónica	2	1	Tecnología	Tecnología
Edgar Suárez	Licenciado en Educación Básica con énfasis en Educación Física	28	21	Todas	Matemáticas, Educación Física

3.3 Procedimiento

Centrada en los criterios generales de la etnografía educativa y tomando como unidad particular de estudio el aula dentro de un marco institucional, la investigación se desarrolló dando cumplimiento a diferentes etapas, cada una de las cuales se enfocó en el avance y consecución de uno o más objetivos específicos, a fin de llevar a cabo el estudio y consolidar el presente informe (anexo E). En este orden de ideas, se consideró al sujeto-estudiante (en específico sus modos de expresión oral) y al sujeto-docente (agente mediador y facilitador), como actantes del proceso de enseñanza-aprehendizaje, en quienes recae el ejercicio de observación etnográfica. Su accionar, los dispositivos que hacen posible sus relaciones, el conjunto de interacciones comunicativas y la evidencia de un constructo identitario, se constituyeron en el foco central del análisis.

Vale la pena precisar de nuevo que el circuito de interacción comunicativa desarrollado en los escenarios de clase, más allá de ser un simple intercambio de significantes y significados, es un proceso en el que discentes y docentes intervienen dotándolo de sentido y de continuidad; proceso que vincula el desarrollo de las habilidades del hablar y

del escuchar y que sin duda, favorecen la construcción de la identidad. Bajo estas consideraciones se especifican las etapas a las que se dio cumplimiento durante el avance en la presente investigación.

3.3.1 Etapa preliminar

Como primera medida se da cuenta aquí de la etapa preliminar que permitió la clarificación de la temática abordada en este documento y el diseño conceptual que se estructura en los capítulos anteriores. Esta etapa previa, implica igual importancia que las precedentes, referidas al desarrollo de las técnicas, la aplicación de los instrumentos y al análisis metodológico. Así entonces he de mencionar que se cumplió con: i) la pesquisa de información investigativa relacionada con los pilares conceptuales del presente estudio; ii) la conceptualización de los aportes teóricos y referenciales; y iii) la definición del enfoque y las técnicas investigativas. De esta última etapa, no he de pronunciarme mucho más, pues creo, ya la he clarificado lo suficiente; no obstante, es necesario puntualizar brevemente, las dos etapas iniciales.

Luego de establecer como pilares conceptuales a la didáctica de la oralidad y a la construcción de la identidad social-personal-del yo, proseguí a realizar la indagación pertinente sobre estudios relacionados que contribuyeran a formular con mayor precisión el problema específico y permitieran delimitar el tema de investigación. De esta manera, durante la pesquisa de información se realizó una revisión general de la literatura relacionada con: la oralidad y sus mecanismos pedagógicos de enseñanza-aprendizaje, la didáctica de la comunicación oral, las maneras en las que se abordan en el aula de clase las habilidades del hablar y del escuchar, las posibles estrategias educativas para afianzar la identidad en niños y niñas, y además, las dinámicas que aplican los docentes para favorecer la construcción de identidad en los infantes. Teniendo en cuenta lo anterior, se logró consolidar el marco general de antecedentes.

Como lo enuncié en su momento en el primer capítulo, luego de realizar una decantación de los estudios se seleccionaron aquellos que por afinidad conceptual contribuyeron a enunciar el problema de investigación. Así entonces, organicé el conjunto de

antecedentes en tres subgrupos atendiendo a criterios generales y conceptuales, como también a los alcances y resultados ofrecidos de la siguiente manera: i) los estudios que apuntalan a la configuración de una didáctica de la oralidad; ii) las investigaciones orientadas a la valoración curricular para la enseñanza de la oralidad; y por último, iii) las investigaciones que abarcan la construcción de la identidad en el niño o que consideran temas afines en su análisis.

Ahora bien, para avanzar en la etapa de fortalecimiento del marco teórico, se consideraron en su momento una serie de subtemas entreverados con los pilares conceptuales y que fueron necesarios para llegar a establecer los límites referenciales que demarcaran el estudio. Por ello, se organizaron aquellos criterios epistemológicos que tuvieron como base el campo de la didáctica y sus categorías relacionales con el lenguaje, para definir aquello que nominé desde el principio como *didáctica de oralidad*. Además, se desarrolló el concepto de *construcción de identidad* ofreciendo una explicación detallada de aquellos factores que se vinculaban directamente con este. Así mismo, se fijó una postura crítico-reflexiva acerca de la correspondencia entre didáctica de la oralidad y construcción de la identidad, presentando el panorama puntual sobre el que se argumentó la propuesta investigativa.

3.3.2 Etapa de desarrollo de las técnicas investigativas

Se aclara en esta sección que a fin de desarrollar de forma efectiva la observación de las prácticas de enseñanza–aprehendizaje en el marco de las didácticas directamente relacionadas con la oralidad y con el constructo identitario de los escolares del ITIP-D-JT grado quinto, y con el firme propósito de cumplir con los objetivos que delimitan la presente investigación, se utilizaron para la respectiva consulta diagnóstica, diversos materiales, documentos e informaciones propias de la institución escolar. Además se aplicaron diferentes técnicas e instrumentos que facilitaron la recolecta de datos (las cuales se enuncian y describen en páginas anteriores), en los que participan miembros de la comunidad educativa. Tanto la información documental como el producto de las técnicas investigativas, son usados bajo criterios netamente académicos e investigativos, garantizando la preservación de datos y el sigilo profesional. Así mismo, es importante aclarar que para la consecución del presente proyecto, se preservó y preservará el

debido respeto a la integridad personal de aquellos que participaron directa e indirectamente en su realización. Dicho lo anterior, se anota que las consideraciones y posturas crítico-reflexivas que se asumen en el contenido de este trabajo, son responsabilidad de quien lo escribe y no comprometen a la comunidad educativa del ITIP-D-JT.

En este orden de ideas, luego de esclarecer en alguna medida las consideraciones éticas del presente estudio y de haber definido tanto el enfoque como el establecimiento de las técnicas para la observación y posterior análisis, se presenta en este apartado la manera en que se cumplió con el esquema de fases en las que se puntualizaron tareas específicas que contribuyeron a dar cumplimiento a los objetivos de la propuesta.

- Fase 1. Caracterización de referentes institucionales
 - ✓ Revisión de aportes documentales y referentes conceptuales en el marco del PEI, el horizonte institucional y la organización curricular en grado quinto, que se apuntalan en los campos de la didáctica de oralidad y de la construcción de identidad en los niños y las niñas entre los 9 y 12 años edad.

- Fase 2. Observación etnográfica y video-grabación de las prácticas educativas cotidianas
 - ✓ Filmación de las prácticas cotidianas de enseñanza-aprendizaje, en los grupos que conforman el grado quinto de la jornada tarde del ITIP-D, durante diversas situaciones de clase y con diferentes docentes, que sirven como material de apoyo para el posterior análisis comparativo.

 - ✓ Filmación de las prácticas cotidianas de enseñanza-aprendizaje, en el curso seleccionado (503 JT), del cual se conformaron posteriormente los grupos focales. Las videograbaciones se realizan atendiendo a diferentes momentos de clase, en los que docentes y estudiantes interactúan durante el normal desarrollo de las actividades planteadas.

-
- Fase 3. Entrevistas semiestructuradas y desarrollo de conversatorios con docentes
 - ✓ En un primer momento se invitó a los y las docentes a participar en un conversatorio grupal cuyo objetivo se centró en conocer las posturas y concepciones que los maestros tenían sobre oralidad e identidad. Durante su desarrollo se asociaron a los ejes investigativos preguntas que permitieran la ampliación de las opiniones, vinculándolas con conceptos como didáctica, competencia, constructo identitario, entre otros. De esta manera se reflexionó en torno a las prácticas pedagógicas y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el grado quinto del ITIP- JT.
 - ✓ Un segundo momento tuvo lugar en el dialogo sostenido con algunas maestras acerca de la visión y las concepciones sobre didáctica de oralidad y su relación con el favorecimiento de la construcción de identidad. Estos diálogos se sucedieron de manera individual al interior de los salones y durante el desarrollo de las actividades propias de clase, teniendo en cuenta que junto con los escolares, el docente es también actante fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - ✓ Un tercer momento incluyó la visión de otros docentes del ciclo pero que no ofrecen clases en el grado quinto; también se contó con la participación de algunos padres de familia y de estudiantes de otros grados. Los participantes se integraron a la dinámica del conversatorio, ofreciendo sus comentarios y opiniones reflexivas sobre la imperante necesidad de configurar una didáctica de oralidad que favorezca la construcción de la identidad.

 - Fase 4. Taller con estudiantes del curso 503 JT y desarrollo de conversatorios en grupos focales
 - ✓ El taller se subdividió en cuatro momentos y se realizó bajo la supervisión y apoyo de la docente directora de grupo, quien es además la profesora de las áreas de lengua castellana, ética y religión. Durante el primer momento, se trabajó la motivación a través del relato de dilemas cotidianos y anécdotas, que permitieran

una dinámica de interacción comunicativa que conllevaran a comprender por qué somos humanos, integrando así el tema de la construcción de la identidad social, personal y del yo. Un segundo momento tuvo que ver con la elaboración de un trabajo individual, mediado por la escritura, en el que se reconocieron y listaron las habilidades propias, actitudes, saberes, gustos y proyecciones; dicho trabajo escrito sirvió como sustento para la posterior socialización grupal en la que además, se permitió la formulación de preguntas por parte de los escolares. Un tercer momento del taller tuvo lugar a partir de los saberes previos que tenían los niños y las niñas frente a los pilares de trabajo: oralidad e identidad. La actividad tuvo sus bases en la clase de ética y religión, en las que fueron abordados temas asociados a la personalidad, las emociones y las habilidades que como seres humanos poseemos alrededor de la pregunta ¿quién soy? y sus múltiples respuestas. Y por último, el cuarto momento, consistió en identificarse a través de las características de un animal para luego socializar los resultados junto a otros compañeros; la directora del grupo 503 JT como mediadora de la actividad, se integró al desarrollo del ejercicio dinámico, motivando la interacción y facilitando la participación de cada uno de los y las estudiantes.

- ✓ Terminado el taller se organizaron grupos focales conformados por un máximo de seis estudiantes. El objetivo fue retomar aquellos criterios generales del taller y mantener un dialogo sostenido sobre la importancia del hablar y del escuchar en el entorno escolar, en específico dentro del aula, al desarrollarse las actividades cotidianas. Así mismo, el enfoque de estos conversatorios con estudiantes respondió a conocer sus impresiones y opiniones sobre factores asociados a su constructo identitario por medio de la interacción comunicativa.

3.3.3 Etapa de cierre y elaboración de informe

Durante el ejercicio de observación etnográfica y participante se fueron analizando las interacciones comunicativas mientras se producían; se prestó especial atención a las intervenciones de los estudiantes, a sus respuestas y accionar en clase, como también a las maneras en que los docentes desarrollan su quehacer pedagógico. Una vez terminadas las fases que permitieron el desarrollo de otras técnicas investigativas, se

procedió a realizar el análisis comparativo del material video-grabado que da cuenta del registro de las prácticas cotidianas de enseñanza-aprehendizaje, de las rutinas escolares, de los momentos de interacción, y de cómo los sujetos actantes en este proceso construyen su mundo a su alrededor (en especial los niños y las niñas de grado quinto), y lo que hacen o les sucede en términos significativos, lo cual vislumbra aspectos relacionados con la configuración de su identidad social, personal y del yo.

Al ser este un estudio descriptivo ya que se amplía el panorama conceptual, como también se ofrecen diversas posturas crítico reflexivas que describen la realidad contextual del proceso de enseñanza–aprehendizaje, fue necesario establecer unas categorías de análisis que permitieran caracterizar la viabilidad de acciones que integran la competencia oral (las habilidades del hablar y del escuchar), y a su vez permitieran fijar la correspondencia entre su didáctica y la construcción de identidad, en escenarios del aula escolar. En este orden de ideas, se configuraron seis categorías de análisis compendiadas en una guía de observación (anexo D), cada una de las cuales se explica a continuación.

Las tres primeras categorías se enmarcan dentro del componente pedagógico-dinámico del cual se realiza una explicación más precisa en el capítulo dos del presente documento. Así entonces, se establece como primera categoría la caracterización de las prácticas pedagógicas, en las que se describen de forma general las actividades de clase, sus intencionalidades, planes de seguimiento y evaluación; en dicha caracterización, se presta especial atención al vínculo existente entre las posibles didácticas de oralidad y el constructo identitario. La segunda categoría tiene que ver con las interacciones comunicativas y sus situaciones específicas, atendiendo a los participantes, sus habilidades y capacidades; también se fija el análisis en la presencia de elementos lingüísticos y no lingüísticos durante las intervenciones y diálogos. La tercera categoría examina la acción educativa, las formas en las que se precisa la promoción del aprehendizaje de temas asociados a la oralidad y su didáctica, como también a la funcionalidad del contexto frente al constructo identitario.

En el marco del componente pedagógico-sistémico explicado en el capítulo dos, se precisan otras tres categorías de análisis: i) La visualización y posible cumplimiento de

secuencias de actividades en las que confluyen el área curricular y la esquematización de contenidos; se fija la atención en actividades que se correlacionan con una didáctica de oralidad y en aquellas que posibilitan la construcción de la identidad social, personal y del yo. ii) Las tendencias generales en el desarrollo de la práctica pedagógica, atiende a precisar aquellas metodologías visibles e invisibles en el quehacer educativo al interior de los salones de clase y en el que participan estudiantes y maestros; además, los posibles factores que facultan la interdisciplinariedad y la transversalidad de las actividades con la formación integral del individuo, lo cual apunta a la configuración de su identidad. iii) Por último, se caracterizan tanto los recursos y materiales de apoyo, como las condiciones del aula, en virtud del favorecimiento que estos aspectos brindan al posibilitar condiciones para la interacción comunicativa, el habla y la escucha, la participación y el dialogo entre estudiantes y/o con los maestros.

Una vez realizada la caracterización de factores que inciden en la construcción de la identidad en el entorno escolar y la viabilidad de acciones que posibilitan didácticas de oralidad en el salón de clase (participaciones, el discurso escolar del niño, la voz del maestro, la opinión individual y grupal, el dialogo entre pares, la criticidad, entre otras), se procedió a formalizar el análisis e integrarlo al documento de investigación.

Capítulo Cuatro

Didáctica de oralidad y construcción de identidad: más allá de la observación participante. Análisis e interpretación

... tú averiguarás más de un hombre por medio de escuchar su conversación que mirando la casa que ha construido.

C.S. Lewis

Para empezar, reafirmaré que la oralidad como competencia del lenguaje y las habilidades comunicativas del escuchar y el hablar en el marco de lo didáctico, aportan en significancia a la construcción de la identidad —social, personal y del yo—, de un escolar. Para Ochoa (2005) “una educación auténtica para la oralidad supone generar diversos espacios [...] situaciones e intenciones diversas” (pág. 29). Y es que en la oralidad se desenvuelve todo un juego del lenguaje, se pone de manifiesto el ejercicio constitutivo que permite entrever la creatividad de significados con los que se contribuye a construir la identidad en niños y niñas.

Realizar una observación participante e involucrarme al trabajo en el aula de clase desde otra perspectiva, fue un ejercicio sobrecogedor e interesante; el hecho de entrar en contacto con el quehacer pedagógico, con el rol docente y contar con la opinión de los estudiantes, se convirtió en una experiencia transformadora y enriquecedora de la profesión misma. Los hallazgos que se describen en esta parte del documento son el reflejo de la interiorización de los aportes y la conceptualización teórica que conllevaron a

la reflexión sobre el acto educativo en el plano de la acción investigativa. He de mencionar también, que el adentrarme al campo del estudio del lenguaje y de la competencia comunicativa oral en particular, proporcionó un gran número de elementos que entrelazados contribuyeron a contemplar que la oralidad es un indicador importante del capital intelectual y de la actividad comunicativa del estudiantado, como también es un factor relevante en la construcción de la identidad de los escolares.

Bajo estas consideraciones y en primer lugar, se describen en este capítulo las posturas, reflexiones y aportes de los educadores participantes, en relación a la conceptualización de los pilares investigativos y que tienen su base, tanto en la realización de entrevistas semiestructuradas, como en el desarrollo de conversatorios grupales. En segundo lugar, se precisan aquellas opiniones y comentarios que los niños y niñas del grado quinto del ITIP-D-JT realizaron frente a los ejes centrales del presente estudio y que tuvieron lugar durante las entrevistas semiestructuradas con estudiantes, así como en el marco del taller adelantado con un curso específico (503), en el avance cotidiano de las clases y, de forma especial, durante los conversatorios desarrollados con grupos focales. Por último y de manera más explicativa, se enumeran seis categorías de análisis que tienen su sustento teórico y referencial en el capítulo dos del presente documento. A partir de la definición de dichas categorías, se describen las situaciones, momentos y cotidianidades que envuelven el acto educativo y el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que interactúan docentes y estudiantes. Cabe anotar aquí que se presta especial atención a los aportes de niñas y niños, por ser ellos los sujetos sobre quienes se direccionan los objetivos investigativos, y quienes en específico, dilucidan un constructo identitario a través de la competencia comunicativa oral.

4.1 Didáctica de oralidad y construcción de Identidad: posturas crítico-reflexivas del equipo docente

Bajo este título se concentran aquellas concepciones y posturas crítico-reflexivas que sobresalen de los maestros y maestras participantes, a partir del desarrollo de entrevistas semiestructuradas, conversatorios y la observación etnográfica en aulas de clase. En este sentido, se puntualizan aquellas opiniones que se relacionan con elementos para

una didáctica de oralidad y que además, también se vinculen con la definición de criterios que integren el constructo identitario de los escolares.

Desde el inicio del proceso investigativo, se contó con el apoyo y participación de siete maestros y maestras, todos de la jornada tarde del ITIP-D y quienes direccionan las distintas áreas del currículo en el grado quinto de educación básica primaria. Reconocer la perspectiva que cada uno de ellos tiene frente a los conceptos de didáctica, oralidad e identidad, fue un ejercicio útil, enriquecedor y fundamental para concretar las ideas que sustentan el presente estudio.

Al iniciar uno de los conversatorios con el equipo de docentes, se dio apertura al diálogo a partir de la formulación de la pregunta ¿qué comprende usted por didáctica? y a medida en que se desarrolló la conversación, se integraron otros interrogantes direccionados a la oralidad y a las competencias del lenguaje. Las respuestas variaron según la perspectiva que cada uno de los educadores posee frente a los conceptos y además se vincula directamente tanto a su perfil de formación profesional como a las áreas en las que se desenvuelve con mayor intensidad horaria o en las que tiene mayor “carga académica”. A continuación, presento algunas de las opiniones de los educadores que se suscitaron durante el conversatorio:

Luz Marina: La didáctica hace referencia a todas las herramientas que poseen cierta guía de conocimiento para recrearla, para hacerla bien.

Jonathan: Es algo práctico; es donde se vienen a interrelacionar todos los saberes, los géneros. Todos nos interrelacionamos para que se pueda desarrollar esa didáctica de acuerdo a lo que yo tenga pensado desarrollar o desplegar en los niños en su pensamiento.

Mónica: Son las preguntas que uno tiene como docente para llevar a cabo el objetivo, frente a los intereses que uno tiene con ellos. Se supone que cada área tiene diferentes didácticas que apuntan a la integridad de la persona, entonces hablaremos de herramientas generales, pero cada didáctica tiene su proceso, los diferentes caminos y sus diferentes secuencias.

Raquel: Cuando a uno le dicen didáctica, siempre piensa en el aula, se especifica en este lugar, se centra allí, en las pautas y herramientas con las que se puede trabajar en el aula.

- Ligia: Pero no siempre cuando se habla de didáctica debo centrarme necesariamente en el aula, yo debo estar en diferentes espacios para poder pensar, contestar, actuar. Debo pensar en contribuir a desarrollar actitudes o capacidades, no siempre yo estoy en el aula, puedo estar en diferentes sitios y como persona puedo llegar a interrelacionarme con estos seres.
- Luz Marina: Entiendo que la didáctica se centra en el aula, porque tratamos de ver el aula como de puertas abiertas, donde cualquier espacio que nosotros tengamos sirve para que estos niños creen o –violenten– (es posible que la palabra que pretendió decir fuese “vivencien”), dar su proceso de acuerdo a la que veamos en el medio, que nos pueda servir.
- Raquel: Y esa es una parte importante, cuando me dicen didáctica, como maestra, inmediatamente pienso en el aula, pero obviamente la parte humana también tiene que entrar y es algo fundamental en lo que se concibe como didáctica.
-

(...)

- Mónica: Para uno llegar a esa meta, debe tener diferentes bases, en la oralidad lógicamente deben de haber unas estrategias claras para poder desarrollarlas, entonces los instrumentos, el contexto, lo que es la misma riqueza de niño, el impacto cultural, o sea hay muchísimas cosas que se pueden ver.
- Janneth: Estamos hablando de esa habilidad del niño de expresarse o ¿algo más se relaciona?
- Ligia: Profesora, en la comunicación todo se relaciona, porque somos seres que comunican. Mucho más los niños, ellos se comunican en todo momento, y no solo con las palabras, la oralidad también tiene mucho que ver con sus actitudes, con sus reacciones.
- Janneth: Pues pregunto porque pues uno trabaja la oralidad cuando deja que el niño se exprese. Cuando trabaja con exposiciones o que sustenten un trabajo. Y muchas veces nos toca sacarles las respuestas, porque no avanzan.
- Luz Marina: Si es cierto, ellos no es que se comuniquen tan fácilmente, muchos de ellos no participan y sufren cuando uno les pregunta.
- Ligia: Pero eso depende de uno, de la forma en que les de espacio y brinde tranquilidad; porque por ejemplo, en mis clases, ellos conversan, opinan y comentan incluso situaciones de su casa, cosas personales, que me dejan (la maestra hace un gesto de sorpresa).
-

-
- Janneth: También lo decía porque la oralidad se puede ver de forma distinta desde las diferentes áreas. Porque desde cada una se aborda de forma distinta, pueden haber diferentes formas desde las cuales uno la maneje. Por ejemplo, yo le apunto a la interpretación y al análisis, la misma contextualización del niño en nuestro vivir, y que tengan que ver con el tema que uno esté trabajando, cosas cotidianas como los noticias; así el análisis no sea muy profundo, pero el mismo niño que la lea y la diga. Es importante que el niño pueda reconocer, reflexionar como ciudadano.
- Raquel: Eso depende también de la clase, porque hay clases en las que uno no tiene mucho espacio –como dices tú– (refiriéndose a la profesora Ligia). Y no es que uno no quiera, lo que pasa es que también no queda tiempo y se debe avanzar, que es lo que pasa en mis clases.
- Luz Marina: Si, en algunas clases puede ser más la oralidad, en cambio en otras los alumnos deben trabajar más y aun así no les alcanza el tiempo.
-

Los diálogos anteriores permiten entrever que salvo algunas excepciones, muy por encima de la formación humana y de atender a la integralidad de los escolares, el maestro coloca el avance en las temáticas y el cumplimiento de los contenidos reflejados en el trabajo producido por el estudiante, excusándose en la necesidad de llevar a término el currículo del área y del grado. Por otro lado, también es evidente que existen momentos en los que los docentes abren espacio para facilitar la conversación, sin embargo, esta se enlaza directamente con el desarrollo de las actividades de clase y es el maestro quien la domina a través de las preguntas, la injerencia de sus opiniones y el direccionamiento de poder discursivo (Bourdieu, 2001; Rodríguez, 1995), que sesga la opinión de los escolares, limita sus posturas reflexivas y coacciona su desenvolvimiento participativo.

En páginas anteriores, hice mención al evento de clase en el que la docente explicaba a sus estudiantes el tema de los derechos y deberes ciudadanos, en el marco del estudio sobre la importancia de la constitución nacional; el objetivo –creo yo–, se direccionó a reconocer la estructura formal de la carta magna como texto, es decir, a la subdivisión de esta en títulos, capítulos y artículos. Pudo ser un excelente tema para dar apertura al dialogo sostenido sobre asuntos cotidianos que se relacionasen con derechos y deberes; sin embargo, la maestra fue enfática en solicitar a los educandos que debían

escribir los cinco o siete derechos de una página en particular. El ejercicio se centró en sólo eso, en la transcripción, en la escritura no fructífera que se pierde en las hojas del cuaderno; Se perdió un excelente momento para la reflexión crítica, para la opinión espontánea y/o el dialogo direccionado no coercitivo.

El caso se repite con otros grupos, en otras clases y con diferentes maestros. Se insiste una y otra vez en la transcripción de textos de un libro, de una guía o del tablero al cuaderno, perdiendo así un abanico de posibilidades para dar apertura a la socialización, al *feedback*, al dialogo contextual y significativo con los estudiantes. Poco a poco el niño pierde tanto el interés por la clase, como la motivación por participar, decide callar y hablar lo absolutamente necesario.

Situaciones como las mencionadas, son una muestra del cisma existente entre lo que los docentes afirman sobre su quehacer pedagógico en relación al campo de la didáctica, del lenguaje y la comunicación, con lo que se observa al interior de las aulas y el desarrollo de las diferentes actividades escolares. Aunque los educadores tienen concepciones válidas sobre la oralidad y las dinámicas para afianzar el constructo identitario de los niños y niñas, el ejercicio diario de las pedagogías que cada uno de ellos aplica en sus áreas, en muchos de los casos, dista de las afirmaciones y aseveraciones epistémicas que ofrecen durante los conversatorios.

El maestro domina el discurso por completo y la clase se mantiene en silencio, los estudiantes intentan mantenerse concentrados escuchando; algunos de ellos seguramente divagan en su habla interna, piensan en cosas distintas, otros cuchichean entre ellos, suele suceder entonces, que se interrumpe ese ambiente con un imperativo – ¡silencio! –, por parte del docente. Como si el silencio significara concentración absoluta, dedicación a la tarea y dominio de grupo. El silencio en el salón de clase, es sinónimo para muchos, de una clase efectiva. Se habla de oralidad, de estrategias para una comunicación efectiva, pero en materia didáctica no se viabilizan las cosas para que esto se geste al interior de las aulas de clase.

-
- Edgar: (...) hemos de darle importancia al niño; para que en su red social se desenvuelva, para que pueda darse a entender a los demás con pensamiento crítico, para que presente los conceptos que tenga de forma personal.
- Luz Marina: La escucha es vital, por eso es importante enseñarles a mantener la atención. De esa manera logran estar más concentrados y desenvolverse con sentido crítico.
- Raquel: Pues es que en clase muchas veces es importante tener espacios para el dialogo, pero los niños no lo manejan y por ejemplo se necesita más orden para que puedan atender a lo que se les está explicando, de lo contrario quedan vacíos. Por eso decía yo, que eso depende de la clase.
- Edgar: Es que primero está que prestan la suficiente atención porque o si no lo que van a hacer es perderse y ni saben lo que hablan y dicen cosas que no tienen nada que ver, por ellos son así.
- Luz Marina: Los niños están en esa etapa que pueden criticar y refutar partiendo de sus principios pues comparten la edad, los mismos gustos. Ellos tienden a expresar lo bueno de la misma manera, ya sea por el lugar en donde viven, por la música que comparten, por lo que ven en televisión, por lo que tienen en su medio, ellos diferencian lo bonito de lo que está feo.
- Janneth: Yo difiero de eso, porque empezando, la edad que manejamos aquí, ellos están en la etapa de absorber, –que eso es una ventaja para nosotros porque podemos desarrollar en los niños muchas habilidades, que de pronto a veces ni los mismo papás saben–, claro que la sociedad y su entorno influyen, pero a veces, lo que para los niños es bonito, para usted como docente no lo es, para su compañero no lo es, pero es su expresión; y uno eso lo aprende con el tiempo (...). Ya lo decía yo antes, los niños son más crueles que los mismo adultos y a ello se le pega más fácilmente las cosas malas de los otros.
-

Bajo estas consideraciones se comprende que al enunciar una serie de alternativas educativas para abordar en el día a día, necesariamente se deba hablar de didáctica, aunque no se precisen las fuentes, ni las concepciones teóricas puntuales. Se toma así que los conocimientos sobre el tema son correspondientes a la formación profesional del profesorado y por lo tanto hacen parte del saber del docente. También se asume que la formación en una licenciatura particular, dota al educador de unas alternativas y criterios pedagógicos y sociales, para desarrollar una metodologías propias que se enlazan con la formación del individuo que se visualiza desde el área a cargo y las formas en las que se perfila al escolar, de tal manera que trascienda hacia la vida en contexto y el mundo real.

Uno de los elementos centrales que contribuyen en la comprensión de las posturas que los docentes tienen frente al desarrollo de una didáctica de oralidad y que a su vez favorezca la construcción de identidad, es el concepto de cambio social. El cambio social es referido aquí, como aquellos factores que inciden latentemente durante el desarrollo de las clases y la cotidianidad escolar, de los cuales los estudiantes no son ajenos; dichos cambios sociales se han entrecruzado con la labor docente; es el maestro quien debe no solo cumplir con la tarea de enseñar, sino que además se constituye como orientador y acompañante de los estudiantes. El cambio social ha transformado profundamente el trabajo de los profesores, su imagen y también la valoración que la sociedad hace de su quehacer pedagógico.

Otro de los factores a tener en cuenta en la perspectiva que tienen los docentes frente al concepto de didáctica y el vínculo de esta, con el desarrollo de la oralidad y con la viabilización de alternativas que procuren la construcción de la identidad de los infantes, es el saberse parte de ese proceso, pero sin directa responsabilidad. Con esto quiero decir que los docentes asumen que cada uno de ellos tiene la preparación, los conocimientos y el dominio de metodologías para ensamblar y propender la competencia comunicativa oral en las aulas de clase y para potenciar el constructo identitario tripartito en el estudiantado, pero que al ser temas asociados al lenguaje y la formación ética del ser, dependen casi exclusivamente a las áreas afines. Dedicar tiempo a estos aspectos desde las otras materias, se entiende como una intromisión a “temas” que le corresponden a otros docentes y además, sería descuidar el avance curricular que respectan propiamente a las áreas a cargo.

(...)

Luz Marina: Cada niño tiene su contexto y lo plasma a través de los medios que se le dan aquí en el colegio; y no solo eso, sino que también comparten con sus compañeros, debaten, se preguntan entre sí, porque tal vez, como lo decíamos antes, no todos ellos tienen esos conocimientos intrínsecos para que ellos puedan fomentar la riqueza de su cultura y de los saberes que él tenga, entonces ellos comparten, se enriquecen mutuamente a través de la oralidad.

Raquel: Yo diría que la oralidad está completamente relacionada con la identidad de los niños y de las niñas; en matemáticas por ejemplo, si ellos no decodifican no

avanzan. La matemática es eso, la solución de problemas planteados en contexto; ahí es cuando uno como maestro debe insistir, que el niño analice, decodifique, para que se pueda desenvolver en el mundo real.

Ligia: Yo lo asumo muy distinto. En mis clases, desde ética y también en castellana, es diferente. Porque es escuchar a ese sujeto, qué tiene ese sujeto en mente, qué tiene en su ser como persona, para que lo lleve a actuar, entonces ahí yo permito que el niño hable. Es sacarle todo lo que más tiene, para así poder darle a entender claramente lo que es el concepto de quién es él. Desde lo que es el área de ética, por ejemplo, un ser espiritual, trascendente; y con esa conciencia que yo tengo y que él tiene se puede ir volviendo más competente, más persona, teniendo en cuenta sus fortalezas, saberes, conocimiento, su esencia como persona. Se puede ver en el proceso que los niños se interrogan, y al interrogarse ellos mismos se van cuestionando y van tomando elementos del medio que los lleva a ellos a ser más maduros –no sé, si ese sea el término preciso–, pero toman más conciencia de quién es él y quiénes son los otros.

Jonathan: (...) por lo general, debemos nosotros apostarle a cómo debe él desenvolverse, para que en ese proceso de construcción de identidad no se pierda como lo han hecho muchos jóvenes y terminen consumiendo drogas, terminen delinquiendo, y que no se vayan por caminos que no son.

Raquel: (...) es que en un año no podemos decir que todo se logró. Ellos están en una etapa en la que absorben todo. Los muchachos de hoy día son completamente diferentes; los chicos se enfrentan a uno, pero el ejemplo es primordial, o sea, para ellos nosotros si somos una figura de autoridad, porque nosotros tenemos los elementos para facilitar el aprendizaje. Ahí es donde uno dice: –yo soy un ejemplo–, entonces vamos de nuevo al cuento en el que estábamos y se desarrolla la clase como debe de ser.

Janneth: Pues es uno el que organiza su clase, uno es el que elige la didáctica que quiere y dentro de su salón uno es el que tiene la autoridad. En cuanto a los niños, ellos están en continua construcción, yo lo dije antes, que ellos reciben de todo y se les pega hasta lo malo. Por ejemplo, yo trato de equilibrar al que es indisciplinado con el que es más juicioso, y los siento juntos en el mismo puesto, pero el que es bueno, termina siendo afectado porque se le pega es la indisciplina. Entonces uno es el que debe mantener el orden para que la clase se pueda desarrollar.

Mónica: Los niños de estas edades están madurando sus procesos mentales, los cuales se permean por todo lo que está alrededor. Un factor que tiene prelación en este

proceso es el respeto por la individualidad, como también la interacción con el entorno y comprender básicamente que son seres únicos que necesitan de otros al igual que uno. Entiendo esto, se puede potenciar la identidad y pues como lo decíamos en la otra charla, en la oralidad podemos tener muchas herramientas que pueden contribuir, muchas cosas que son de su didáctica, que pueden llevar a comprender como somos y a los niños a interactuar, para que también comprendan que son personitas, controlar sus conductas y entender las de los demás. Siento que el enriquecer la individualidad –el yo–, y la interacción, son dos momentos claves para potenciar en los niños.

Frente al desarrollo de una didáctica de oralidad cada uno asume su postura crítico reflexiva y se refiere al concepto desde su campo disciplinar y formación profesional. Así por ejemplo, las posturas son muy variadas pero todas ellas se encuentran y tienen en común la idea de concebir a la didáctica como la aplicación de metodologías pedagógicas que hacen más fácil la tarea de enseñar una materia en particular. Aquí se pone en manifiesto que al docente le sigue interesando mucho más la visión de su estilo de enseñanza que el proceso de aprehendizaje y los elementos que los niños y niñas necesitan para desarrollar las actividades.

Así mismo, como lo he referido, existe una fractura entre lo que se dice, lo que se intenta hacer y lo que se observa en la realidad. El material video grabado permite afirmar que aunque en el imaginario del maestro existe la idea de dinamizar su clase y de hacer del estudiante el centro y motor para el desarrollo de la misma, se perpetúan estilos tradicionalistas en los que el maestro es el dueño del discurso y del saber, y el estudiante es el agente en el que se depositan los conocimientos mientras se mantienen en silencio para el normal desarrollo de la clase. Es notoria la línea de poder que se entreteje en el ambiente escolar, en el que entran en juego los signos verbales y no verbales (Davis, 1991), y los elementos paralingüísticos en el circuito de la comunicación. El maestro es dueño de la voz en el aula –y no estoy afirmando que sea dueño solo de la suya–, sino también ejerce absoluto control sobre la voz del estudiantado, muchas veces restringiendo las opiniones y soslayando las reflexiones de niños y niñas.

Un tema importante en este aparente dominio del aula y “control” sobre el estudiantado, es el de la evaluación; la cual es asumida como la fórmula final para ejercer la autoridad, superioridad e influencia sobre el actuar de los infantes. La mayoría de los educadores, contempla a la evaluación como un mecanismo que contribuye en mantener la atención y concentración durante el desarrollo de las clases, además de servir como estrategia de verificación de qué tanto han aprehendido. La clase se percibe siempre (salvo algunas excepciones), con la misma estructura, por lo que se niega la posibilidad de dar apertura a diálogos sostenidos que rompan con el acartonamiento de la clase. Es bastante particular encontrarse con momentos en los que los menores dialogan sobre sus gustos y preferencias con otros compañeros, conversan sobre sus comportamientos e incluso realizan proyecciones, sin que los docentes presten demasiada atención a sus disquisiciones; el sujeto estudiante, sus intereses y motivaciones pasan a un segundo plano cuando el objetivo del maestro está centrado en el cumplimiento de un plan curricular. Por el contrario, una didáctica de oralidad que favorezca la construcción de la identidad social-personal-del yo, contempla a los docentes como acompañantes en el proceso de enseñanza-aprehendizaje.

Cabe anotar en este punto que no se pretende desconocer la existencia del saber experiencial, teórico y curricular de los docentes participantes. Tampoco es mi propósito señalar de forma despectiva su accionar pedagógico; más bien, lo que intento en esta sección es dar sentido a los resultados que ofrecen tanto la observación participante en aula como las entrevistas y conversatorios ejecutados en grupo o con cada uno de los maestros y maestras, además de verificarlos a través del análisis de las mismas técnicas investigativas. El describir de la manera más objetiva posible la identificación de la práctica de aula del profesorado frente a sus concepciones dialógicas, muestra en alguna medida, frecuentes interpretaciones sobre lo que no se hace, lo cual devela lo que no se sabe y señala aquello que se pretende debería hacerse. Ahora bien, se reconoce también que el espacio para el reconocimiento del saber siempre es limitado y que los docentes tampoco deben saberlo todo. Desde luego, las prácticas que se describen en relación a la didáctica de oralidad y su vínculo con el constructo identitario de niños y niñas, no quedan fuera de estas apreciaciones, por lo tanto, se constituyen en un fuerte indicio de la imperiosa necesidad de aunar esfuerzos para acompañar el trabajo docente en este campo y contribuir a fortalecerlo.

4.2 Un panorama de interés desde las opiniones y comentarios de los estudiantes

Desde la perspectiva que los estudiantes tienen del proceso de enseñanza-aprendizaje y en el marco de un ambiente conversacional, se puede constatar que para ellos, es muy importante el ser escuchados y comprendidos. Refieren que lamentablemente la escuela no es un lugar propicio para que su voz se escuchada, ya que consideran que en muchas ocasiones es mejor quedarse callado para no caer en el ridículo o por el temor a equivocarse; situaciones que los ponen en la palestra pública en donde compañeros y maestros también ejercen presión. Así mismo, son conscientes que el dominio discursivo en el aula le pertenece a los docentes, y para no ganarse motivos que ocasionen llamados de atención y el enojo de los educadores, es preferible no preguntar, incluso aunque se tengan dudas sobre las clases y actividades desarrolladas.

A continuación, se relacionan algunos fragmentos de conversaciones con estudiantes, producto de las fases del taller aplicado con el grupo 503; además, se relacionan algunos momentos de los conversatorios con grupos focales, que dan cuenta de los argumentos anteriores.

(...)

Maestra: En el salón de clase ¿Se puede hablar? ¿Cuándo se puede hablar?

Estudiante₁: Pues –eee, mmm– (mira a sus compañeros de grupo, con un tanto de timidez). Pues cuando la profesora no está hablando, y está haciendo otra cosa o cuando no está en el salón, pues nosotros aprovechamos.

E₂: (Interrumpiendo), cuando ella está revisando a los demás y esperando a que copie uno. Yo copio rápido, se pude hablar en ese momento y en el descanso.

M: Y cuando ustedes hablan en clase ¿qué sucede?

E₁: Eso depende, porque uno puede hablar del tema y participar. Pero cuando uno se pone a hablar de otras cosas, eso sí mijito, pues lo regañan a uno. La profe se pone como brava.

E₂: Si, a veces nos llaman la atención.

E₁: A la que más le llaman la atención es a ella, porque empieza que: –hola, hola– (hace un guiño y toca el hombro de la otra niña con el dedo repetitivamente), y pues así comenzamos a hablar y me distrae.

E₂: (Ríe por lo divertida que es la situación), –pero usted también me hace así– no diga que no.

Con otro grupo de trabajo:

M: ¿De qué les gusta hablar en el salón de clase?

E₃: Por ejemplo, ella nos cuenta que ella es ordenada, pero a veces no es tanto.

E₄: Es que nosotras estamos quietas – ¡cierto! – Y ella empieza con llamarme –pss, pss– y empieza con sus comentarios.

M: ¿Y sobre qué?

E₃: Es que como nosotras estamos en la misma ruta.

E₅: Yo sé que no se debe hablar en clase porque los profesores nos están dando su atención para darnos clases a nosotros, entonces nosotros los interrumpimos hablando, entonces por eso nos regañan o nos llaman la atención.

E₄: Es que si ella se calla, le salen letreros por las orejas (risas)

M: ¿Y eso que significa?

E₃: Es que ella no para de hablar - ¡cierto! (los estudiantes ríen).

(...)

M: ¿De quién escribiste?

E₆: De Daniel, escribí que él es una persona muy alegre, pero a veces habla mucho y habla muy duro, y a veces interrumpe la clase.

M: Y ¿eso es bueno o no lo es?

E₆: Pues no es bueno porque interrumpe la clase y a todos nos llaman la atención.

M: Entonces ¿cuándo es bueno hablar en clase?

E₆: Cuando uno está interesado en el tema. Aunque a veces uno quiere participar y no lo dejan a uno, siempre son los mismos, entonces para qué uno levanta la mano.

E₇: Uno si puede hablar en el descanso o cuando la profesora no está dictando actividades, en las clases se habla pasito (realiza una seña con el dedo).

E₈: Nosotros hablamos en clase cuando trabajamos con los demás, en grupo. También cuando opinamos o damos como sugerencias.

M: Y eso ¿en cuáles clases sucede?

E₆: Con la profe de Ciencias, porque me parece una clase chévere.

- E₇:** Pues con todos, menos en matemáticas y en sociales, porque esa profesora es muy brava y lo regaña a uno. Mucho más se pone brava, cuando uno no trabaja y lo pillan a uno hablando.
- E₈:** Pues a todos los que nos gusta participar no.
- E₆:** En sociales no, porque a veces uno habla y ella nos regaña.
- E₈:** A veces, por eso. Pero si uno participa, la profesora nos da la oportunidad de decir nuestras sugerencias.
- E₇:** Pero eso es usted, que siempre le da la oportunidad y no le dice nada, ni nada. En cambio con uno le da un poquito de (con tono diferente y gesticulando), de rabia y lo grita a uno.
-

Los mismos estudiantes son conscientes de la importancia de la regulación del habla y de la escucha, para garantizar un desarrollo adecuado de la clase, sin vulnerar el ejercicio conversacional y romper el circuito de la comunicación. Así mismo, reconocen que en el ambiente escolar es importante la regulación de las interacciones comunicativas orales, aun cuando se de apertura a momentos en los que pueda compartirse y mantener diálogos sostenidos, siempre es necesario que los elementos de la comunicación estén presentes para garantizar que la misma sea efectiva.

Los niños y niñas también reconocen que los espacios para las conversaciones son reducidos y que lamentablemente los adultos coaccionan estos espacios que contribuyen a la formación del individuo. Es común en el registro video-grabado observar al estudiantado guardando silencio, mientras su maestra desarrolla la clase en el marco de una estructura tradicional; Algunas clases rompen con esta tendencia, lo cual es reconocido por los escolares como algo positivo, de tal forma que les motiva recibirlos. Cabe destacar, que son los niños y las niñas quienes en definitiva hacen que las actividades cobren sentido, y si estas son significativas para ellos, se estará garantizando que el proceso de enseñanza-aprendizaje se viabilice de manera efectiva. Además, cuando al presentar los diferentes ejercicios escolares propios de cada asignatura, se da cabida al desarrollo del lenguaje a través de oralidad, la lectura y la escritura, se está también dando avance en los temas curriculares del área sin que esto se asuma como algo impositivo. Las clases mediadas por las habilidades del habla y la escucha, en las que las voces de todos, no solo la voz del maestro, permean el proceso de enseñanza-

aprehendizaje son aquellas que fluyen con mayor naturalidad y espontaneidad, son aquellas que contribuyen mucho más en la canalización de los conocimientos y el afianzamiento del saber.

Algunos escolares manifiestan que durante las clases no se le permite hablar, no se les brinda la posibilidad de participar; según algunas de las afirmaciones, este es un privilegio de pocos, de aquellos que gozan de la aceptación de los maestros. Lo anterior, es un indicador de un proceso comunicacional al interior de las aulas de clase en el que no todos participan de forma efectiva y en el que no todos se sienten aceptados. Es evidente que para algunos escolares es más difícil desenvolverse en ambientes conversacionales, mientras que para un minoría, las actividades que implican la puesta en común de las opiniones y el dialogo, es un ejercicio más sencillo que cuenta además con el apoyo de los educadores. Una vez más se ratifica aquí la importancia de establecer criterios pedagógicos que permitan abordar los escenarios del aula escolar como ecosistemas comunicacionales (Flórez & Moreno, 2006), en los que han de estar inmersos todos sus participantes y se procure que todos gocen de las mismas oportunidades y privilegios. En el marco de la didáctica de oralidad, el ofrecer unos elementos que contribuyan a consolidar dicho propósito, se convierte en una tarea necesaria e ineludible.

Otro de los elementos señalados por niños y niñas en cuanto a la consolidación de una didáctica de oralidad que favorezca el constructo identitario, está referido a los métodos utilizados por los docentes que se enraízan en el cumplimiento de los programas curriculares y que se tornan repetitivos a pesar del cambio de clases, de aulas y obviamente de maestros, durante la jornada escolar. Los estudiantes identifican ciertos patrones comunes en la mayoría de las clases, en los docentes y en sus estilos de enseñanza. Se mencionan por ejemplo, la organización del aula, la asignación de tareas, el desarrollo de actividades centradas en la transcripción y el copiado, el mantener en silencio la clase, el llenar las guías, presentar evaluaciones escritas y cumplir con el trabajo en el cuaderno para obtener buenas calificaciones.

Sumado a lo anterior, los discentes manifiestan que un aspecto relevante en el desarrollo de las clases es la actitud de algunos maestros, frente a las devoluciones, opiniones y comentarios que los mismos estudiantes realizan durante las clases. Con cierto grado de

espontaneidad, reconocen que hablan durante las clases a escondidas, como si fuese algo prohibido el comentar sobre lo que les sucedió el fin de semana, o sobre el juego pendiente para el descanso, incluso, el comentar sobre algunas de las incertidumbres que surgen al desarrollar los ejercicios. De esta manera niños y niñas encuentran que no se da tiempo para demostrar el avance en el saber específico del área de otras maneras, y que la *oralidad* no se toma en cuenta, pues los momentos para el dialogo como dinámica para la consolidación de conocimientos son mínimos, lo que tiene valor es lo que se presenta de forma escrita.

(...)

Maestro: ¿Te gusta participar en las clases?

Daniel: A mí me gusta ser participativo, opinar y todo eso. Pienso que uno puede dar su opinión de los temas que se dan en las clases, si uno está atento.

M: ¿Siempre lo haces?

D: Sí, casi en todas las clases. Porque otras no, son muy charras.

M: Muy charras ¿eso qué significa?

D: Pues como aburridoras, porque solo únicamente lo ponen a uno a leer y llenar las guías. Y también a hacer los cuadros del tablero y todo eso, y así se pasa toda la clase, normal.

M: Entonces ¿cómo te gustan las clases?

D: Pues así, que uno pueda participar en grupo, en el trabajo con los compañeros de grupo, que pueda avanzar en la actividad con los materiales y luego mostrarlo. También que se tenga pendiente a todos y estén integrados.

Jefferson: (...) a uno siempre le va a gustar más una clase que otra, porque eso tiene que ver con la forma de ser. Hay cosas que a uno no le gustan mucho y si le hacen coger como fastidio, peor.

Maestro: ¿Sientes fastidio por algunas clases en particular?

J: A veces, porque a la profesora nada le parece que está bien y uno trabaja y hace su mejor esfuerzo, y ella pasa las hojas y ni se toma la molestia de ver bien y siempre pone la misma nota y lo juzga mal a uno.

M: ¿Qué quieres decir con eso?

J: Pues que uno se siente mal y por eso las clases a uno como que no le gustan mucho, porque siempre es lo mismo.

(...)

Nicolás: Yo no sé porque razón siempre pasa lo mismo con ese profesor y por eso es que uno pierde.

Maestro: ¿Y ya se lo has hecho saber? ¿Ya le has dicho lo que piensas?

N: Pues claro, profe, pero él no quiere escuchar; dice que no moleste, como si sólo él tuviera la razón.

M: De pronto es por la forma en la que lo haces. Es importante tener en cuenta la actitud.

N: No profe, yo ya lo intenté, te lo juro; pero con ese profesor no se puede más. Y yo, ya estoy aburrido con la clase y uno le pide explicaciones y dice que ya las dio, y que es mi culpa por no estar concentrado. ¡Todo por las malditas tablas!

M: Si ves, te digo que es importante mantener una actitud más receptiva y noto que estás enojado.

(...)

Maestro: Acláranos un poco lo que pasó

Camila: Pues, es que estábamos en la actividad de hacer la rejilla de pensamiento y entonces Linda se fue a pedirle a Sara los marcadores de colores, y no más por eso ya la profe se enojó y le llamó la atención a Linda y tras del hecho nos bajó la nota. Y yo le dije que por qué y entonces me dijo que por eso, que por ser contestona.

M: Y luego de lo que pasó ¿trataste de hablar con tu profe?

C: Pues cuando terminamos – ¡cierto Linda! – (Linda asiente con la cabeza), pero ella seguía como brava y con esa profesora es mejor no hablar. Yo si le dije a mi mamá de todo eso y por eso ella va a venir y hablar.

Sara: Mi mamá también dijo que iba a hablar con usted.

M: ¿Crees que es necesario que tu mamá venga a hablar? o ¿se puede arreglar el asunto de otra manera?

C: Pero es que siempre es así.

M: ¿Qué quieres decir con eso?

C: Profe, pregúntele a cualquiera y verá. En las clases con esa profesora pasa eso – ¡cierto, cierto! – (sus compañeras asientan una vez más), y ella se pone brava y por eso muchos le tienen como miedo y prefieren no decir nada y quedarse callados.

(...)

En los fragmentos de las conversaciones sostenidas con algunos estudiantes, afloran varias de las proposiciones que se han destacado a lo largo del documento y que trazan el objetivo de esta investigación: la importancia de fijar elementos para una didáctica de oralidad que favorezca la construcción de identidad. Es posible que en muchos de los casos se atenúen los aportes que los niños hacen, se preste poca atención a lo que en realidad quieren ofrecer para enriquecer el trabajo en clase y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se aminore la importancia de sus acotaciones y se le reste interés a sus interacciones comunicativas. De la misma manera, se hace evidente que a pesar de las concepciones que los educadores poseen frente al marco de la didáctica, del amplio significado pedagógico de la oralidad en los escenarios de clase y de su vínculo con el constructo identitario de las niñas y los niños, el procurar desarrollar actividades que entrecrucen sus aspectos más notables, está todavía lejos de lo que se observa en la cotidianidad de la escuela.

Ahora bien, otro criterio a tener en cuenta y que se conjuga de forma directa con el desarrollo de las clases y la cotidianidad al interior de las aulas escolares, es el perfil profesional del profesorado. Y es que a pesar de la formación académica en las áreas respectivas, la preparación pos gradual y los años de experiencia que acumulan los maestros y maestras en la enseñanza y particularmente con el grado, se observa en algunas situaciones de clase serias fisuras en el circuito comunicacional, subvaloración de las opiniones de los estudiantes y por ende, poca atención al desarrollo integral del ser, criterios que hacen parte del proceso de construcción de identidad.

Llama la atención que se enuncien posturas crítico-reflexivas sobre la importancia del lenguaje y en específico, de la oralidad en los procesos escolares, y que además, a través de un discurso que bordea lo pedagógico, se asuman concepciones afirmativas y valederas referidas a lo relevante que es para la escuela atender a la construcción de la identidad de sus niños y niñas, cuando en realidad, prevalecen las acciones contrarias y tradicionalistas que trasgreden lo enunciado. Para transformar los escenarios de clase se requiere romper con estos paradigmas desde dentro, dejar a un lado las preconcepciones y despojarnos de las investiduras de poder que creemos tener como educadores. Es necesario considerar que el aula de clase es un ecosistema en el que docentes y estudiantes interactúan en igualdad de condiciones bajo el objeto del

aprehendizaje; un aula en la que se hable y se escuche, se impulse el pensamiento propositivo y así, se construya conocimiento. En consonancia, hemos de considerar que todos desempeñamos un rol importante en el circuito comunicacional y así mismo, todos (estudiantes y maestros), estamos inmersos en el proceso de construcción de la identidad. Estoy de acuerdo con la afirmación de Chacón (2012), quien sostiene:

Ello implica igualmente, reconocer que la infancia no es una simple forma imperfecta de la edad adulta, sino que ostenta sus propias perfecciones y una educación adecuada debe contribuir al mantenimiento de aquellas condiciones iniciales de aprendizaje (ingenio, creatividad, curiosidad, etc.), que serán definitivas en las otras etapas de la vida (pág. 106).

La edad en la que se encuentran los niños y las niñas es una edad en la que se manifiestan los instintos, las emociones y deseos, cada uno de estos aspectos hacen parte de la riqueza personal de cada ser. Los estudiantes perciben que la escuela genera muchos de los momentos significativos que contribuyen a formalizar su constructo identitario. De alguna manera reconocen que el entorno escolar ofrece un conjunto de normas y valores, tanto culturales como morales, que demarcan un estilo de vida y que por lo tanto deben seguirse para configurar la identidad social, personal y del yo. Se ha dicho en este documento que el hombre desde su más temprana edad recibe dichas “imposiciones”, que no son más que pautas, normas, leyes, costumbres y mandatos, que de una u otra manera se afianzan y consolidan en los escenarios del aula escolar. Niños y niñas actúan de acuerdo a los designios decretados de manera formal y que se conjugan en el sistema educacional.

(...)

Maestra: Cuando estas con tus amigos ¿de qué hablan?

Danna: Pues hablamos sobre el juego, los niños, las materias. Hablamos de muchas cosas, no siempre hablamos de lo mismo.

M: Y cuando no te tienen en cuenta, tú ¿qué sientes?

D: Pues me siento como furiosa, o sea, me siento como apartada

M: ¿Y qué haces para integrarte?

D: Empiezo a hablar con ellos y les digo: –por qué me dejan, por qué no me apoyan, por qué no me escuchan–. De esa manera pues dialogamos y ya. Volvemos a estar bien y hablamos.

- M:** En tu casa, ¿sucede lo mismo, o es completamente distinto?
- D:** Pues en mi casa si me escuchan y todo, me ponen atención, me cuidan. Pero es que a veces no queda tiempo de eso, porque se hacen otras cosas.
- M:** Entonces, ¿prefieres los diálogos en el colegio?
- D:** Es que aquí uno tiene a sus amigos, y pues comparte muchas cosas con ellos. En cambio en la casa pues uno está con su familia que también es muy importante para uno y con ellos también me gusta mucho charlar, que me escuchen.
- M:** Y cuándo hay un problema ¿cómo resuelves la situación?
- D:** Hablando; pues tomando en cuenta el problema y dando mis opiniones y así siento que estoy ayudando a resolverlo.
-

La transcripción de la conversación sostenida con la estudiante, es un claro ejemplo de cómo la oralidad es una competencia que ha de trabajarse con mayor énfasis en los escenarios del aula escolar y cómo está estrechamente vinculada a la construcción de la identidad. Sin duda alguna, entre palabra y palabra, la niña deja claro su punto de vista, que no es otra cosa que su forma de pensar, de asociar su realidad con mundos posibles, de enlazar sus pensamientos con su forma de ser. Es obvio también que con sus comentarios saca a la luz aquello que la conmueve internamente, que la define (identidad del yo), que la muestra frente a otros (identidad personal) y que le permite exteriorizar sus pensamientos y opiniones para relacionarse con los demás (identidad social). Se demuestra aquí que el constructo identitario es un proceso tripartito que integra las valoraciones y percepciones internas (del yo), requiere de la interacción que se tenga con otros y lo que esos otros le aporten al ser (persona), y además, repercute en la relaciones sociales, está ampliamente influenciado por el capital cultural y la complejidad colectiva de los círculos sociales en los que esté integrado el sujeto (social). Dichos aspectos se conjugan en dos líneas, la pedagógico-dinámica y la pedagógico-sistémica que configuran la didáctica de oralidad.

En lo referente a la identidad del yo, los estudiantes reconocen ciertos factores asociados a su comportamiento, a las formas en las que actúan y a sus razonamientos. Frente al concepto y definición del quién soy, vinculado a la identidad personal, relacionan todo aquello que reciben como influencia del medio que les rodea, de las tendencias y particularidades de su edad, sus gustos y preferencias. Y en cuanto a la identidad social,

asumen una postura reflexiva que tiene que ver con los valores y las variables culturales del contexto del que se sienten pertenecientes.

4.3 Hallazgos etnográficos que contribuyen en la definición de elementos para una didáctica de oralidad que favorezca la construcción de identidad

Bajo este título se presenta de forma concreta el análisis de las diferentes situaciones de clase, bajo los criterios que se integran en la guía de observación participante y etnográfica (ver anexo D), y que suscitaron diversas reflexiones a partir de la cotidianidad escolar. Se trata de un registro descriptivo en el que se toman en cuenta diversas variables que contribuyeron a nominar de manera más específica y a enriquecer los criterios epistemológicos de las líneas pedagógico-dinámica y pedagógico-sistémica de una didáctica de oralidad.

A partir de los referentes teóricos y conceptuales, como también de la concreción metodológica adoptada durante el trabajo investigativo, se resaltan en esta sección algunos criterios pedagógicos que contribuyen a postular las líneas ya mencionadas, como las bases en las que se establecen los elementos para una didáctica de oralidad que favorezca la construcción de identidad. Para lograrlo, se redactaron y respondieron durante la observación una serie de preguntas generadoras que tienen su origen en el núcleo del problema investigativo que suscitó el objetivo central de la presente tesis. Así entonces, se formulan seis interrogantes que conllevan a contrastar la información compilada con cada uno de los componentes de la didáctica aquí descrita, además de integrar para el análisis y como elemento esencial, la construcción de la identidad.

Se ha de comprender que cada una de las preguntas generadoras posee en sí misma un propósito que especifica el ulterior análisis, orienta los argumentos y fija los límites para responderla; por tal razón, también hay lugar a que se susciten y encadenen otros interrogantes que aborden las aristas de la situación o fenómeno descrito y que a su vez amplíen las conjeturas realizadas. En la siguiente tabla (4 – 1), se concretan los criterios generales para la observación participante y que tuvieron lugar en el ITIP-D-JT, contando con la participación de estudiantes y maestros.

Tabla 4 - 1: Criterios para la observación participante en el aula de clase.

Elementos de una Didáctica de Oralidad		Preguntas orientadoras Construcción de Identidad	Criterios para la observación
Línea pedagógico-dinámica	Propósitos	<p>¿De qué manera se pretende dar apertura y mantener ambientes donde la competencia oral se desarrolle en virtud de la construcción de identidad?</p>	Identificación de la clase y/o asignatura.
	Enseñanzas		Indicación del propósito de la(s) actividad(es) desarrollada(s) al momento de la observación.
<p>Crterios que apuntalan a las metas formativas y, al tipo y grado de aprehendizaje; además, se conciben como filtro seleccionador de contenidos y de sus unidades elementales en forma coherente con las orientaciones didácticas. Se establecen como eje articulador y transdisciplinar de la teoría con la práctica.</p>			Evidencia del vínculo entre la función comunicativa oral y la construcción de identidad en el propósito de la(s) actividad(es).
	<p>Dan cuenta de la serie de procesos que se desarrollan en campos y contextos específicos; procesos que simultáneamente involucran conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas concretas. Por lo tanto, para lograr un marco referencial de enseñanzas se han de fijar contenidos que no pierdan de vista la diversidad de factores asociados al acto educativo; enseñanzas cuyas pautas se direccionen hacia lo declarativo, lo actitudinal y lo procedimental.</p>	<p>¿Cuáles son aquellas enseñanzas que precisan el aprehender la competencia oral y a su vez se direccionen a la construcción de identidad? ¿Qué otras enseñanzas se relacionan indirectamente con la competencia oral y con el constructo identitario de niños y niñas?</p>	<p>Pertinencia del tema y/o contenido desarrollado frente al fortalecimiento de la competencia oral y su relación con el constructo identitario de niños y niñas.</p>
			Evidencia de contenidos específicos que facultan la oralidad y/o promueven la construcción de la identidad social, personal y del yo, en los estudiantes.

				<p>Enseñanzas declarativas, actitudinales o procedimentales que impulsan las diferentes formas de razonar e involucrarse activamente en la clase (opinión, reflexión, análisis, afirmación, acotación, retroalimentación, ejemplificación, replica, aclaración, etc.).</p>
<p>Evaluación</p>		<p>Categoría que sirve de indicador de análisis y valoración, que permite contrastar lo planificado con lo conseguido, establecer criterios de competencia y de dominio, además de permitir la estructuración didáctica y su modificación para el alcance de los propósitos.</p>	<p>¿Cómo y en qué deben demostrar dominio los estudiantes frente al aprehendizaje de la competencia oral y de qué manera estos dominios se correlacionan con su constructo identitario?</p>	<p>Habilidades y capacidades visibles que reflejan dominio o dificultades en la comunicación oral.</p>
				<p>Actitudes/acciones que se reflejan en el salón de clase y permiten inferir la apropiación y conocimiento de normatividades básicas en la interacción comunicativa (respetar los turnos de habla, tonos de voz, capacidad de escucha, gestualidad, elementos paralingüísticos, etc.).</p>
				<p>Correlación de los dominios de la competencia oral con el constructo identitario de los niños y niñas (actitudes, motivaciones, reflejo de emociones, ambiente comportamental, convivencia, trato, etc.).</p>

Línea pedagógico-sistémica	Secuencia	<p>Sirve como eslabón mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje; comprende el orden respecto a las enseñanzas, su difusión y procedimientos. Además, involucra las formas de planeación, el fijar unos propósitos claros y organizados sistemáticamente, así como la concreción del trabajo a través de fases y en estas últimas, de actividades bien definidas.</p>	<p>¿Cuáles son aquellos principios organizacionales que rigen una didáctica de oralidad y que favorecen la construcción de la identidad en los niños y las niñas?</p>	<p>Estrategias para presentar la temática o los contenidos.</p> <p>Prácticas de aula organizadas para promover el aprendizaje y desarrollo de la oralidad de manera intencionada o de forma espontánea.</p> <p>Prácticas de aula relacionadas con el constructo identitario de los infantes (estructuradas y no estructuradas).</p> <p>Estrategias para crear un clima emocional positivo y que favorezca la construcción de la identidad (planeadas y no planeadas).</p> <p>Cumplimiento en engranaje de las fases: afectiva, cognitiva y ejecutiva.</p>
	Metodología	<p>Dispuesta como el plan de acción que bosqueja la lógica en las actividades y marca el rumbo hacia los propósitos. La metodología instaura los fundamentos básicos de claridad, asociación, sistematización y método en la didáctica, ajustándose a procedimientos y finalidades. La metodología cambia según el tipo de actividad, que actúa como un eslabón facilitador de la secuencia.</p>	<p>¿Cuál debería ser la naturaleza común de cada actividad en el marco de una didáctica de oralidad que favorezca la construcción de identidad?</p> <p>¿Hasta qué punto, la definición de enunciadas metodológicas ofrece relevancia a la competencia oral?</p> <p>¿Qué elementos ofrecen para la construcción de la identidad del yo, personal y social del estudiantado?</p>	<p>Selección de las actividades en específico que promueven la competencia oral y se correlacionan con la construcción de la identidad de los escolares.</p> <p>Metodologías visibles que favorecen la interacción comunicativa oral entre estudiantes y docentes.</p> <p>Naturaleza de las actividades que impulsan la construcción de la identidad social, personal y del yo.</p>

				<p>Concepciones metodológicas de los docentes frente a la oralidad y su didáctica.</p>
				<p>Concepciones metodológicas de los docentes frente a la construcción de la identidad de los niños y las niñas.</p>
				<p>Evidencia de formas lingüísticas y no lingüísticas que promueve el docente durante el desarrollo de las clases.</p>
<p>Recursos</p>		<p>Instrumentos de apoyo que proporcionan efecto motivador [valor], estructura y contenido [comprensión], y que permiten la representación mental [consolidación] en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>¿Cuáles serán aquellos recursos más efectivos en la materialización de una didáctica de oralidad que favorezca la construcción de identidad?</p>	<p>Identificación de los momentos en los que se da apertura a la interacción oral y su influencia en el favorecimiento de la construcción de la identidad.</p>
				<p>Condiciones del aula de clase (ambientación, organización, distribución de espacios, etc.).</p>
				<p>Evidencia de uso de los códigos orales (discursos, disquisiciones, debates, exposiciones, mesa redonda, foro, etc.).</p>
				<p>Mediaciones de la oralidad con la lectura (en voz alta, dialógica) y la escritura (dictados, copia en el tablero, retroalimentaciones).</p>
				<p>Uso de materiales de apoyo y recursos tecnológicos (carteleros, ilustraciones, videos, audios).</p>

4.3.1 Categorías de análisis desde la línea pedagógico-dinámica

Las tres primeras categorías se enmarcan dentro del componente pedagógico-dinámico del cual se realiza una explicación más precisa en el capítulo dos del presente documento. Así entonces, se establece como primera categoría la caracterización de las prácticas pedagógicas, en las que se describen de forma general las actividades de clase, sus intencionalidades, planes de seguimiento y evaluación; en dicha caracterización, se presta especial atención al vínculo existente entre las posibles didácticas de oralidad y el constructo identitario. La segunda categoría tiene que ver con las interacciones comunicativas y sus situaciones específicas, atendiendo a los participantes, sus habilidades y capacidades; también se fija el análisis en la presencia de elementos lingüísticos y no lingüísticos durante las intervenciones y diálogos. La tercera categoría examina la acción educativa, las formas en las que se precisa la promoción del aprehendizaje de temas asociados a la oralidad y su didáctica, como también a la funcionalidad del contexto frente al constructo identitario.

▪ Caracterización de las prácticas pedagógicas

Las prácticas pedagógicas observadas son un elemento esencial para postular ciertos aspectos que coadyuven a formalizar aún más, lo que se ha nominado como elementos para una didáctica de oralidad que favorezcan la construcción de la identidad. A partir de lo observado, se analiza que todavía se perpetúan estilos pedagógicos centrados en la enseñanza del lenguaje en la que la escritura y la lectura no dialógica son protagonistas. Los maestros y maestras relacionan el lenguaje con aspectos referentes a la buena letra, la ortografía, el manejo de los signos de puntuación, la organización del texto escrito en los cuadernos, el ritmo y entonación durante las lecturas en voz alta y muy poco se dedica a elementos particulares de la oralidad. Está marcada tendencia es todavía común sin importar el área de enseñanza o la disciplina curricular; sumado a ello, se considera que el educador es el eje central del proceso, en la medida en que es el portador del conocimiento, el cual es transmitido muchas de las veces, de forma mecánica y tradicionalista.

Dichas ideas están en el ambiente y se traspasan sin querer, de una generación otra. En las prácticas pedagógicas observadas aún son perceptibles, así todavía se pone en manifiesto el imaginario de considerar al docente único dueño del discurso, quien imparte, instruye, organiza y transmite; por el contrario, el escolar es quien atiende, escucha y trabaja. La efectividad de la clase se mide en relación al grado de rigidez y de silencio que impere en el aula. Romper con estos esquemas no es una tarea de ahora. Numerosos postulados e investigaciones apuntan a este cambio de paradigmas, en donde se validen prácticas que fracturen por completo dichas estructuras y estén sustentadas en dinámicas de trabajo en las que se toma como eje del proceso de enseñanza-aprehendizaje a los niños y las niñas.

La didáctica es entendida como un campo de acción-reflexión y contextualización de saberes pedagógicos y disciplinares, cuyo objeto de estudio es el proceso de enseñanza en estrecha relación con el proceso de aprendizaje, por lo tanto no puede ser considerada como algo neutro que se ajusta a cualquier dinámica de interacción en el aula, sino que su concreción depende de la concepción que se tenga de dicho proceso, de la intencionalidad que lo orienta, del contexto en que se da y del campo disciplinario al que va dirigido. Cuando la preocupación se centra en el cómo hacer, se privilegian las dimensiones técnica y práctica. Cuando se centran en por qué y para que, la preocupación se centra en la comprensión y pertinencia del proceso, donde se propone y asumen tareas con una finalidad establecida y trascendental. Aquí se vuelven establecer los criterios del saber qué, del saber hacer y del saber ser, descritos en el capítulo dos del presente documento.

Así entonces una didáctica de oralidad que favorece la construcción de identidad, integra y permite la reflexión de todos los actantes del proceso educativo y conlleva a que se dé apertura de espacios en los que se dialoga de forma crítica y propositiva sobre las propias prácticas pedagógicas, el actuar docente, la cotidianidad escolar y las vivencias que se suscitan al interior de las aulas de clase que envuelven a los estudiantes, a fin de transformarlas.

Con respecto a las concepciones sobre dichas prácticas, se encontró que cuando los educadores definen el concepto, lo vinculan directamente con el lenguaje y lo hacen desde el reconocimiento de sus funciones, privilegiando la función comunicativa y

expresiva. Cuando se les preguntó sobre la correlación con el constructo identitario de los niños y las niñas, manifestaron que el vínculo se da en el campo de la expresión de los sentimientos y las emociones, en el actuar diario, en sus comportamientos y, sobre todo, cuando tienen lugar la expresión de ideas y opiniones. Entonces, los educadores si reflexionan sobre lo ocurrido durante las clases, pero no priorizan las acciones pedagógicas que contribuyen a consolidar el trabajo en las aulas, direccionadas a sentar las bases y a afianzar los pilares del constructo identitario tripartito.

Otros maestros definen “didáctica de oralidad” a partir del reconocimiento de los sistemas de significación verbal y no verbal, ampliando el panorama al uso de elementos paralingüísticos que tienen cabida en la comunicación oral (gestos, sonrisas, el contacto físico, las señas y los movimientos, etc.). Se aprecia entonces que se da especial atención a muchos elementos del lenguaje que se entrecruzan y son visibles cotidianamente en la práctica pedagógica; además, se reconoce que estas formas del lenguaje también se involucran con el desarrollo de la personalidad, que hacen parte de la individualidad del sujeto estudiante y son factores que permiten reconocer cierto grado de afianzamiento de su identidad.

En cuanto a la diferenciación de la identidad social, personal y del yo, no existen elementos suficientes mencionados por los docentes que permitan establecer criterios definitorios, pero si es perceptible que estos tres aspectos hacen parte de un concepto indivisible y tricotómico. Al hablar de la construcción de la identidad el desarrollo de las actividades no están pensadas y direccionadas para esos fines. Prima por sobre todo, el avance teórico de los programas curriculares; así entonces, la secuencia de las actividades responde al cumplimiento de un banco de saberes y en ese mismo horizonte se piensa y desarrolla la evaluación. Se puede constatar que ninguna de las etapas descritas en el capítulo dos del presente estudio, se direcciona con el propósito de apostarle a la formación del saber ser, en completo equilibrio con el saber qué y el saber hacer; este último, lamentablemente supeditado al “dominio” de un conocimiento, que no alcanza a ser considerado parte del concepto de “competencia” (Serrano & Jurado, 2013).

En este orden de ideas, se validan practicas basadas en la repetición, la imitación y la memorización; así mismo, se sustentan las concepciones tradicionales en las que el escolar asume un papel pasivo de receptor, en las que aunque se repitan frases, definiciones y conceptos, el menor no sabe de qué habla, ni para que habla, ni porque habla. A su vez las opiniones y reflexiones contrarias a la línea esquemática planteada por el docente no son tomadas en cuenta y se frenan; solo las disquisiciones validadas por el docente, son aquellas que están acorde al interés de la clase. Lo anterior se justifica con criterios como el de no perder el hilo conductor del tema, el horizonte de trabajo o el sentido de las actividades; razones por las cuales no se permite hablar de otra cosa durante las clases.

Una minoría de educadores avanza hacia la concepción más constructiva del proceso de enseñanza-aprehendizaje. Se evidencia por ejemplo que, durante algunas clases y con maestras en particular, los estudiantes perciben que se tienen en cuenta sus intereses, que se les escucha y toma en consideración sus saberes previos, los cuales, sirven como punto de partida para el desarrollo de las actividades. Otro criterio adicional, es el de reconocer algunas clases como verdaderos escenarios de aprehendizaje, comparándolas con otras que no les motiva y de las que refieren aprehender muy poco.

Entrar a juzgar la planeación de clases no es el objetivo de este estudio. Sin embargo cabe aclarar que de acuerdo a la observación participante, se vislumbra que en general la didáctica de oralidad y la construcción de identidad no son ejes contemplados de forma permanente para el desarrollo de actividades y el avance en el ambiente escolar. Salvo algunas excepciones, donde las practicas pedagógicas se convierten en espacios lúdicos en los que se gestan ambientes novedosos que dan lugar a actividades libres como condiciones para el aprehendizaje y de igual manera se rescata la visión del educador como orientador y facilitador del proceso. Son dichas prácticas pedagógicas las que se impulsan desde la presente propuesta, en las que niños y niñas sean reconocidos como centro de las dinámicas de clase. Así entonces, las acciones cooperativas y colaborativas tienen lugar y verdadero significado durante las clases; el habla espontánea y el gestionar la interacción oral en el aula, son un motivo pedagógico y no algo que sucede de forma incidental.

- **Interacciones comunicativas y sus situaciones específicas**

Los diferentes momentos observados, el quehacer docente y el comportamiento de los escolares, permiten esclarecer ciertos condicionamientos que se gestan al interior del aula de clase y que se vinculan de forma directa con el desarrollo de las conversaciones, el diálogo y las interacciones comunicativas.

En primer lugar, se presta especial atención a la interacción comunicativa que tiene lugar entre estudiantes y maestros. Ya he mencionado antes que entre estos dos actantes del proceso se evidencia una notable relación de poder en el discurso. Esta relación es vertical, donde el maestro es la autoridad y el estudiante debe acatar sus consideraciones. Dicho esquema, es un factor común y permanente a pesar de la variedad de actividades desarrolladas en la escuela; así entonces, se puede establecer que niños y niñas se dirigen a sus maestros y maestras con cierto grado de dilación y condicionamiento, muchas veces mal interpretado como “respeto”. La figura del docente es asumida por el escolar de acuerdo a su carácter y plan de clase; los estudiantes reconocen con que maestro o maestra se puede dialogar y con cuál de ellos no; además, logran diferenciar los contextos de significación comunicativa en los que puede preguntar una y otra vez, de aquellos en las que es mejor permanecer en silencio.

En segundo lugar se analizan los momentos de interacción entre estudiantes. Mencioné también que debido a la dinámica particular de una clase, los escolares prefieren hablar en voz baja, sin que el maestro se percate de la situación, evitando así posibles llamados de atención, o simplemente para no caer en la ridiculización o posibles señalamientos por parte de otros. Las prácticas conductuales con predominancia de la función comunicativa están superadas a elementos no verbales como: el levantar la mano en señal de querer participar, atender a la opinión de otros bajo el condicionamiento de posibles llamados de atención, esperar el turno de participación, callar cuando se solicita hacerlo, permanecer en su lugar y cumplir con la actividad que generalmente se centra en la consigna de ejercicios escritos en el cuaderno. Sin el ánimo de parecer repetitivo, se considera que una clase organizada, exitosa y en la que se cumplan los objetivos del plan curricular, es aquella en la que los estudiantes se mantienen en completo silencio, permanecen en su

lugar de trabajo casi inmóviles, con su mirada puesta en el tablero o en el cuaderno de anotaciones. Cualquier indicio de acción que irrumpa dicho ambiente, inmediatamente se frena con un notable e incisivo – ¡silencio! –, por parte del educador.

En tercer lugar, se tienen en cuenta las situaciones específicas, es decir, los momentos que acompañan la interacción comunicativa y en los que entran en juego no solamente los participantes, sino también el contexto en el cual se desarrollan dichas interacciones. Son importantes aquí tanto la disposición para la escucha, como la ilación de las opiniones durante la conversación. Nada afecta más a un niño que el hecho de que él perciba que mientras habla, ofrece sus puntos de vista o exterioriza sus pensamientos, en realidad no se le está prestando atención. En muchas ocasiones, los adultos (maestros), asumen una postura en la que aparentan escuchar a los estudiantes y prestan atención de forma desinteresada y muy regular, a sus ideas; estas escenas se repiten una y otra vez, afectando sin duda de forma directa, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la oralidad. La conversación se caracteriza por ser un elemento pedagógico en el que niños y niñas se sienten reconocidos y por lo tanto, se constituye en una alternativa que estimula la adquisición de conocimiento y el desarrollo de aprehendizajes. En este contexto, el habla y la escucha son manifestaciones del lenguaje fundamentales para el desarrollo integral del estudiantado, por lo cual, hemos de procurar la transformación de la comunicación unidireccional entre el maestro y los estudiantes y así permitirles participar activamente del proceso que se gesta al interior del aula y que trasciende fuera de ella.

Lo oral constituye un soporte expresivo de la manifestación individual del pensamiento. De las muchas formas de comunicación hay algunas con mayor grado de elaboración y otras que solo combinan algunos elementos mínimos para producir sentido. Estos lenguajes son diversos y complementarios entre si y todos ellos se conjugan en las dinámicas de clase. Las palabras tienen lugar una y otra vez en el escenario escolar, este soporte oral, es el más natural e inmediato del que disponemos todos los seres humanos para comunicarnos, por eso la competencia oral posee mayor relevancia y está presente en todos los momentos de la vida.

Ahora bien esta oralidad se convierte en el indicio de un constructo identitario. Al escuchar las voces, las opiniones y reflexiones de los niños y las niñas se pueden

entresacar las ideas y concepciones que tienen frente a la vida, los dilemas que estos presentan y las maneras en las que se enfrentan a la realidad contextual. El lenguaje oral es también una alternativa para establecer y cimentar las relaciones con los otros de las que luego cada sujeto se complementará, de esta manera permea el constructo identitario tripartito. Es la escuela el lugar en el que se reproduce el funcionamiento de la sociedad; muchos de sus componentes y rasgos organizativos ofrecen y proponen alternativas pedagógicas que contribuyen en el afianzamiento del constructo identitario, en el que el habla y la escucha continúan siendo vínculos imprescindibles para el establecimiento de redes sociales, para la fundamentación de la personalidad y la expresión de la individualidad. La oralidad se convierte así en un factor de cohesión de la identidad.

- **La acción educativa**

La observación de los usos orales que tienen lugar en los entornos escolares, permite una variada interpretación de las realidades que se enmarcan en el circuito de la comunicación. En el uso de la palabra viva, se presentan dinámicas y movibilidades que han de procurarse y desarrollarse en el salón. Por ejemplo, si el escolar asume con propiedad la palabra en el aula y se sitúa como un par discursivo frente al docente y otros compañeros, es una situación que ha de aprovecharse al máximo, como punto de partida para gestar debates, diálogos e interacciones que faciliten la apropiación de nuevos aprehendizajes. Al usar la palabra, se fortalece la aprehensión de nociones como también, la posibilidad de cualificar las maneras en las que se asumen los puntos de vista y se comprenden los conceptos de una o varias disciplinas.

No sucede así en las acciones educativas observadas. Por el contrario, cada vez que un escolar asume una postura crítico-reflexiva, se contrarresta de forma tal que sus opiniones se desdibujan y se le tilda de rebelde, contestón o maleducado, en lugar de canalizar su accionar para provecho de la clase. Ahora bien, este tipo de reacciones son justamente el reflejo de rasgos propios de la edad y en general, de su falta de estabilidad emocional, producto del cambio de etapa que están experimentando y en la que están inmersos. Por un lado, buscan mayor atención por parte de los adultos, ya que se encuentran al margen de cerrar su etapa infantil; y por otro, desean mayor libertad e

independencia, pues inician la etapa de su adolescencia y quieren demostrarlo con sus acciones y comentarios. A lo anterior se suman las ofertas de la sociedad de consumo, que los sitúan en una posición en la que cada vez se les brinda mayor protagonismo. En este punto, resulta importante que tanto la escuela y por ende sus docentes, se asuman como agentes activos del proceso enseñanza-aprendizaje, se posicionen como formadores y orientadores, y visualicen estos comportamientos como una ocasión para sentar las bases de una didáctica de oralidad cuyas categorías definitorias se encaminen a favorecer la construcción de la identidad.

Maestros y maestras hemos de tomar conciencia de que existen grandes diferencias individuales, pero que las necesidades en cuanto a la construcción de identidad son colectivas. En este aspecto no hay lenguaje, ni dialectos buenos o malos; no es que los estudiantes deban callar de forma permanente, antes bien, se debe permitir la actuación social, la participación y el diálogo. Lo cual significa concebir los escenarios de clase como promotores del habla y la escucha, y a la escuela, como el lugar en el que se promulgan acciones efectivas que impulsan la competencia oral como elemento transformador de realidades y mundos posibles.

La competencia oral también alcanza estilos más formales como la argumentación, la exposición y la defensa de opiniones cuando se da lugar a estrategias diferentes para contextualizar el saber y los conocimientos. En algunos casos, se pudo observar que los estudiantes de grado quinto estructuran sus discursos, sustentan sus saberes, defienden sus posturas y hacen reclamaciones, todo ello supeditado a las emociones que rondan sus expresiones; por ello, muchas veces se dejaron llevar por el momento e irrumpían su habilidad para organizar las ideas. Estos espacios de encuentro, de socialización y de interacción comunicativa, permiten al estudiantado no solo la posibilidad de hacerse visible, de ser escuchados, sino también, la de procurar mejorar cada vez más sus intervenciones, siempre y cuando existan devoluciones coherentes y efectivas por parte del docente que escucha y de los compañeros que también participan de la dinámica. Así entonces, el ejercicio se vuelca en lo pragmático y significativo.

De igual manera tienen lugar acciones comunicativas menos formales, pero más comunes en la cotidianidad escolar; el chisme, los chistes, los comentarios personales y las discusiones entre estudiantes son muy frecuentes. Dichas situaciones también tienen

mucho que comunicar; son el reflejo de la imagen que poseen de sí mismos, de sus creencias, sus prejuicios y la escala de valores que de una u otra forma los definen como sujetos. Estas conversaciones espontáneas revelan la gran diversidad de condiciones que se suman a la construcción de identidad y la pone en un primer plano durante la acción educativa. Al prestarle atención, se está visionando una radiografía de los intereses particulares del grupo, se está accediendo a un bastidor de elementos que pueden tomarse como referencia para diseñar estrategias pedagógicas que desde la oralidad, impulsen el constructo identitario de niños y niñas.

4.3.2 Categorías de análisis desde la línea pedagógico-sistémica

En el marco del componente pedagógico-sistémico, también explicado en el capítulo dos, se precisan otras tres categorías de análisis: i) La visualización y posible cumplimiento de secuencias de actividades en las que confluyen el área curricular y la esquematización de contenidos; se fija la atención en actividades que se correlacionan con una didáctica de oralidad y en aquellas que posibilitan la construcción de la identidad social, personal y del yo. ii) Las tendencias generales en el desarrollo de la práctica pedagógica, atiende a precisar aquellas metodologías visibles e invisibles en el quehacer educativo al interior de los salones de clase y en el que participan estudiantes y maestros; además, los posibles factores que facultan la interdisciplinariedad y la transversalidad de las actividades con la formación integral del individuo, lo cual apunta a la configuración de su identidad. iii) Por último, se caracterizan tanto los recursos y materiales de apoyo, como las condiciones del aula, en virtud del favorecimiento que estos aspectos brindan al posibilitar condiciones para la interacción comunicativa, el habla y la escucha, la participación y el dialogo entre estudiantes y/o con los maestros.

- **Secuencias de actividades**

De acuerdo a lo observado durante las clases, no se precisa un esquema secuencial que involucre la práctica docente y la relación con la estructura curricular al viabilizar una didáctica de oralidad. Las actividades se desarrollan en función del tema y de esta manera también se estructuran; no es común que al iniciar las clases se presente el objetivo de cada una de ellas, simplemente se da por entendido, el docente lo establece

para sí mismo y exige que se cumpla. Algunas actividades dan lugar a la descripción, a la expresión de características, a la explicación y a veces al resumen de contenidos. Salvo algunas excepciones (pocas en realidad), al iniciar la clase se pone en manifiesto el propósito de la misma, las maneras en las que se llevará a cabo el cumplimiento de las metas, y además, los criterios que se tendrán en cuenta para evaluar el proceso.

En cuanto a las referencias que permitan considerar que en el aula se viabilicen algunos aspectos que tienen que ver con lo que aquí se ha nominado como didáctica de oralidad, éstos son más evidentes durante el desarrollo de clases en las que existe espacio para la opinión y reflexión. De igual manera, dichos aspectos se vinculan con las habilidades del hablar para producir y escuchar para comprender; en este sentido, se evidencian clases en las que se da apertura a conversaciones reflexivas, debates con criterio propositivo y diálogos contextuales. A pesar de lo anterior y lamentablemente, son más frecuentes las actividades en las que se pone en primer lugar aspectos relacionados con el texto escrito, cayendo como se ha dicho, en el copiado y la transcripción, sin que se dé lugar a comentarios adicionales y reflexiones sobre práctica escolar misma.

Algunos maestros y maestras ofrecen a sus estudiantes la oportunidad de participar activamente durante la clase y bajo esta tendencia se estructuran y secuencian la mayoría de sus actividades; no obstante, estos esfuerzos transformadores de la práctica pedagógica continúan siendo mínimos, debido a que son pocos los encuentros semanales con cada grupo y a que el plan de área está sujeto tanto a un cronograma institucional como a una intensidad horaria específica. Por ejemplo, los escolares manifiestan que una de las clases en las que se sienten más ellos, en la que pueden expresarse libremente, comparten con los demás, son escuchados y comprendidos, es la que corresponde a ética; sin embargo, únicamente reciben una clase de 45 minutos cada semana y en algunas ocasiones está se cruza con otras actividades institucionales. Con lo anterior, no estoy afirmando que la escuela deba cambiar la organización e intensidad académica de las áreas, más bien, hago un llamado de atención sobre la importancia de invitar a cada uno de los miembros del equipo docente a pensar, hacer y transformar de algún modo la estructura de las clases, a fin de que el estudiantado perciba que tal y como sucede en ética, ocurre con las demás asignaturas.

De este modo, serán mucho más frecuentes las secuencias de actividades en las que niños y niñas hagan uso de la oralidad como forma de expresión y como reflejo de lo que son, se evidenciará con mayor regularidad la participación dinámica, la escucha activa, la comprensión y reconocimiento de la voz de los otros, el debate crítico y propositivo, y a su vez, se afianzarán las bases de un constructo identitario que se permeará durante toda la vida. Será bajo estos criterios generales que al definir una secuencia de actividades se tomarán en cuenta las conversaciones espontáneas, la necesaria ampliación de las explicaciones temáticas por sobre el impulso de cumplir con un programa curricular, las distintas maneras de expresión de los escolares, además de sus formas de comportarse y reaccionar.

En este orden de ideas, una secuencia de actividades que se rige bajo el marco de una didáctica de oralidad, asume y reconoce la interacción comunicativa como una fuente de conocimiento y de aprehensión, además de considerar que la competencia oral, las habilidades del hablar y del escuchar, proporcionan un andamiaje efectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto tiene que ver con el empleo del lenguaje para pensar conjuntamente y para el desarrollo intelectual de los niños y las niñas, sin importar el tipo de diálogo o de conversación del que se esté participando. Los escolares comparten la experiencia y asumen criterios implícitos para determinar sus respuestas y participaciones; de igual manera, captan la cualidad retórica y dialógica de los enunciados durante los diálogos sostenidos, a tal punto de madurar el sentido de la interacción y vincular la formalización del pensamiento, para ofrecer argumentos con mayor propiedad. Así entonces, la secuencia sirve como un engranaje que se ensambla para garantizar el proceso.

- **Las tendencias generales en el desarrollo de la práctica pedagógica**

Las tendencias generales en el desarrollo de la práctica pedagógica, atienden a precisar aquellas metodologías visibles e invisibles en el quehacer educativo al interior de los salones de clase y en el que participan estudiantes y maestros. En este orden de ideas, se pueden establecer algunos criterios que hacen parte de las metodologías dadas durante el desarrollo de las actividades. Cabe anotar aquí, que los educadores centran

su trabajo conforme al área curricular que dirigen y que estas pedagogías tienen directa correlación con los temas que desarrollan.

He descrito que la secuencia fija el orden pedagógico que tiene lugar en el escenario de enseñanza-aprehendizaje, en el que el maestro determina el tiempo, las maneras en que se implementan los saberes e incluso, las formas en las que se distribuye paulatinamente el conocimiento. Debo decir que no es el objeto de este estudio plantear un orden ideal ni permanente para los aprendizajes; para tal fin, existen en la institución momentos para el respectivo análisis y ajuste de las mallas curriculares, los planes de estudio y esquemas de trabajo pedagógico por ciclos; no obstante, he de aclarar que durante la revisión documental del PEI, se pudo constatar la falta de un registro formal sobre la enseñanza sistemática de la oralidad, así como la inexistencia de metodologías definidas que apunten a desarrollarla. A ello se suma el concepto de libertad de cátedra que faculta a los maestros y maestras, a desarrollar su clase según su parecer, estilo e intereses propios. Ahora bien, aunque desde la referencia institucional no hay presencia formal, ni cabida de manera específica para la oralidad y su didáctica, sí es posible percibir evidencias tácitas de su enseñanza y aplicabilidad en algunos momentos dentro de las aulas de clase.

De igual manera, debo afirmar que en el marco de configuración para una didáctica de oralidad que favorezca la construcción de identidad, es necesario que el docente tenga en cuenta los factores contextuales y tome como eje central para la definición de las secuencias de actividades, las necesidades inmediatas y próximas de sus estudiantes, frente al afianzamiento de la competencia oral. Por tanto, los educadores hemos de preguntarnos continuamente por el orden en que deben disponerse los diferentes aspectos del aprendizaje y de esta manera, abordar las características y potencialidades de los niños y las niñas; este marco de referencia pedagógica que reconoce la importancia del lenguaje oral y escrito, también da cabida a la construcción de la identidad de los infantes.

También es perceptible durante la observación etnográfica que la ejecución sistemática y organizada de un plan de trabajo permite reconocer procesos y ritmos de aprendizaje, y que en algunos de los casos registrados, lo planeado pudo ser modificado con el fin de ejecutar acciones inmediatas que valoraron más la formación del ser, por sobre la simple

adquisición de conocimientos. Desde luego, para que esto tenga lugar, el maestro ha de ser muy intuitivo, abierto e inquieto, frente a las alternativas pedagógicas; sólo así logrará utilizar esos momentos en los que al parecer la clase se desvía y los comentarios de los niños y las niñas apuntan hacia otros lados, como andamiajes que potencian la acción comunicativa en el escenario escolar y como alternativas de interacción con las que se enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una vez se determine el orden, el tiempo, los contenidos y todo aquello que se conjuga en el desarrollo de una clase, entonces cobran mayor relevancia las estrategias que se aplican durante las mismas. Aunque no se crea, así también lo comprenden los niños y las niñas, porque dichos factores hacen parte de las pedagogías invisibles. Es un equívoco asumir por completo que los escolares no son capaces de interpretar las distintas situaciones de clase y que no se dan cuenta de que tan improvisada pueda llegar a ser; niños y niñas reconocen y son conscientes de cuando su maestro o maestra presta suficiente atención y retroalimenta con sentido su trabajo, y cuando ocurre todo lo contrario, dando lugar a comentarios desatinados que provocan el inconformismo y desmotivación de los estudiantes.

Si como adultos necesitamos continuamente dialogar con otros para afianzar conocimientos, reflexionar sobre el mundo, comentar el día a día, proyectarnos sobre las tareas que tenemos pendientes e idealizar metas y objetivos, no podemos pensar que los niños y las niñas son la excepción. Al igual que nosotros, ellos necesitan sostener conversaciones que contribuyan a desarrollar su pensamiento, a afianzar el conocimiento, despejar dudas, hacer catarsis, dialogar por diversión o por reconocimiento; el hablar para ellos es una necesidad diaria, al igual que lo es para todo ser humano. El aula de clase no queda fuera de este marco de necesidades comunicacionales, en cambio, se convierte en el escenario propicio para gestarlas, permitir las y afianzarlas bajo dinámicas y criterios coherentes que dispongan de una estructura que rompa con la idea de la improvisación; pensar y hacer del aula un ecosistema comunicacional debe erigirse como uno de los propósitos fundamentales para enfrentar los nuevos desafíos sociales de los que la escuela no se queda fuera. De esta manera se garantizarán en alguna medida, amplias posibilidades para la interpretación de realidades y mundos posibles, además, se facultará la

interdisciplinariedad y la transversalidad tanto de actividades escolares cotidianas como de las tendencias generales durante el desarrollo de la práctica pedagógica, con la formación integral del individuo, apuntalando siempre hacia la configuración de la identidad por medio de los recursos orales que sin duda, favorecerán cada vez al constructo identitario tripartito del sujeto estudiante.

- **Los recursos y materiales de apoyo**

Los recursos, materiales de apoyo y las condiciones del aula, desempeñan un papel preponderante en virtud de la comunicación efectiva y favorecimiento de las condiciones para la interacción. Estos aspectos pueden llegar a posibilitar o trasgredir el habla y la escucha, la participación y el dialogo entre estudiantes y sus maestros. Sin embargo, los escenarios de clase observados no dan demasiada cuenta de recursos y materiales utilizados propiamente para facultar la oralidad y mucho menos para favorecer la construcción de identidad.

Se han presentado algunos ejemplos claros durante este análisis, en los que se demuestra que la didáctica de oralidad no hace parte de la estructura escolar, ni de la planeación de las actividades, y que muchas de las referencias conceptuales y reflexivas que brindaron los educadores durante las entrevistas y los conversatorios, se quedan en el discurso. De igual forma sucede con los criterios que se enuncian sobre la importancia del constructo identitario de los y las estudiantes, cuando la realidad observada queda lejos de dichas pretensiones. También mencioné fehacientemente que salvo algunas excepciones, los maestros conciben una clase exitosa como aquella en la que todos sus estudiantes permanecen cada uno en su lugar, en completo silencio y con la atención puesta en sus cuadernos de trabajo. Así mismo mencioné que aunque esto ocurre de forma repetitiva pese a los diferentes cambios de clase y de maestro (a), los estudiantes siempre encuentran la forma de romper con este esquema y utilizan otros recursos no tan formales, para avivar la voz al interior de las aulas, aunque sea a escondidas, en tonos bajos y con gestos, haciendo uso de los comentarios bajo el escritorio de trabajo o simplemente aprovechando la oportunidad de conversar cuando el maestro no está presente en el salón de clase.

Entonces hablar aquí en específico sobre recursos y materiales en el marco de una didáctica de oralidad, se convirtió en algo complejo, dado que las evidencias son mínimas. Estas herramientas se supeditaron a situaciones como: i) el uso de carteleras por parte de grupos para socializar durante una exposición. ii) El uso del tablero por parte del educador para explicar un ejercicio o indicar el trabajo a realizar en los cuadernos; método que es muy frecuente y cuya intencionalidad de uso en muchas ocasiones, no pasa de la transcripción de datos al cuaderno, sin la respectiva socialización. iii) El uso de nuevas tecnologías (TIC), para observar registros fílmicos, escuchar música y ver exposiciones en las que cambia únicamente el formato, pues no existe un verdadero *feedback*. Como también, iv) cambios en la organización de los escritorios escolares durante el desarrollo de ejercicios grupales, aunque lo que predomina generalmente, es que los estudiantes estén ubicados uno detrás del otro, sin la posibilidad de tener una visión panorámica del aula y mantener el contacto visual con los demás compañeros.

Un factor común señalado por los estudiantes es la recurrente falta de momentos que faciliten el comentar, discutir o argumentar sobre los temas adelantados; según ellos, esto ocurre debido a que se da por hecho que es el maestro quien domina la clase y por tal razón, surgen los condicionamientos para opinar, el miedo a hablar en público, a ser ridiculizado por otros y los comportamientos retraídos durante las conversaciones. Niños y niñas reconocen la importancia y necesidad de estos espacios durante el desarrollo de las actividades; en este orden de ideas, se puede afirmar que la interacción comunicativa entre estudiantes y maestros no ocurre en espacios silenciosos, por lo cual es importante que las voces de todos se escuchen a través de las explicaciones, preguntas, sugerencias, diálogos y discusiones. En otras palabras, la didáctica de oralidad está presente en todos los momentos de enseñanza-aprendizaje, cohesiona el constructo identitario de los escolares y se articula además, con la gestión de la convivencia que trasciende para la vida en comunidad.

Capítulo Cinco

Elementos para una didáctica de oralidad que favorezca la construcción de identidad. Conclusiones y reflexiones finales

«La palabra humana es más que simple vocabulario.
Es palabra y...acción.
Hablar no es un acto verdadero
si no está al mismo tiempo asociado con el derecho a la autoexpresión
y a la expresión de la realidad, de crear y de recrear, de decidir y elegir,
y en última instancia participar del proceso histórico de la sociedad.
En las culturas del silencio,
las masas son mudas, es decir
se les prohíbe participar creativamente en las transformaciones de su sociedad,
y por ende se les prohíbe ser»

Paulo Freire (1990, pág. 70)

Ha de entenderse que los estudiantes son actores sociales, sujetos con capacidad de acción y con aptitudes para incidir en los asuntos que le conciernen a todos; por esto, es deber de la escuela garantizar ambientes para que los estudiantes participen efectivamente en prácticas sociales y culturales donde los lenguajes sean prácticas vivas y vitales. Los escenarios del aula escolar deben convertirse en poderosos instrumentos que le permitan al sujeto “construirse a sí mismo, repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento” (Lerner, 2001, pág. 26). Vale la pena considerar de nuevo que:

El ingreso adecuado de la lengua oral es una condición de construcción de la identidad del sujeto, de identidad con la lengua y del sentimiento de colectividad. Cada niño debe estar en condiciones de usarla para vincularse a diferentes tipos de interacciones, dentro y fuera del espacio escolar. Esto implica trabajar para que cada alumno tenga una voz y la

utilice con seguridad para expresar sus sentimientos y pensamientos. Implica también un trabajo de reconocimiento de las situaciones de uso de la lengua oral, así como el avance en el dominio de sus características (SED, 2007, pág. 24).

En este orden de ideas, hemos de reflexionar en una escuela distinta, una escuela que más que centralizarse en el adelanto de contenidos y el cumplimiento de planes curriculares inflexibles, segmentados y saturados, le apunta a la formación del individuo, al aporte de elementos para su proyecto de vida, al desarrollo de habilidades para desenvolverse en un mundo real y la configuración de un mundo posible. Al respecto Montealegre (2010), opina que en la actualidad se exige al ser humano desempeñar roles de acuerdo a “los Códigos de la Modernidad para el siglo XXI” que demandan del individuo “altas competencias en **oralidad**, lectura y escritura a partir de la comunicación como **ser social, ser singular y ser histórico**²⁴” (pág. 15). Así mismo, una similar consideración se resalta en el marco conceptual planteado en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998), en los que se señala que los sujetos en su interacción cultural configuran su universo, es decir, llenan el mundo de significados y a su vez, consolidan su lugar en el mundo.

El presente acápite se organiza en cuatro secciones. En la primera de ellas, se concreta aquello que se ha nominado desde el principio como elementos para una Didáctica de Oralidad que favorezca la Construcción de Identidad de forma esquemática; es decir, se organizan tanto las definiciones como la información más relevante, de tal forma que se visualizan progresivamente hasta ofrecer una muestra grafica completa de la propuesta. La segunda parte, tiene como objetivo precisar algunos criterios relevantes desde otros estudios similares y compararlos con los criterios definatorios propuestos durante el presente estudio, a fin de resaltar el valor singular del mismo y señalar su original preeminencia para el contexto educacional. En tercer lugar, se puntualizan algunos aspectos que contribuyen a esclarecer la articulación entre Didáctica de Oralidad y Construcción de Identidad. Por último, se ofrecen las conclusiones y reflexiones finales.

²⁴ El resaltado es mío.

5.1 Elementos etnográficos de una didáctica de oralidad que favorece la construcción de identidad

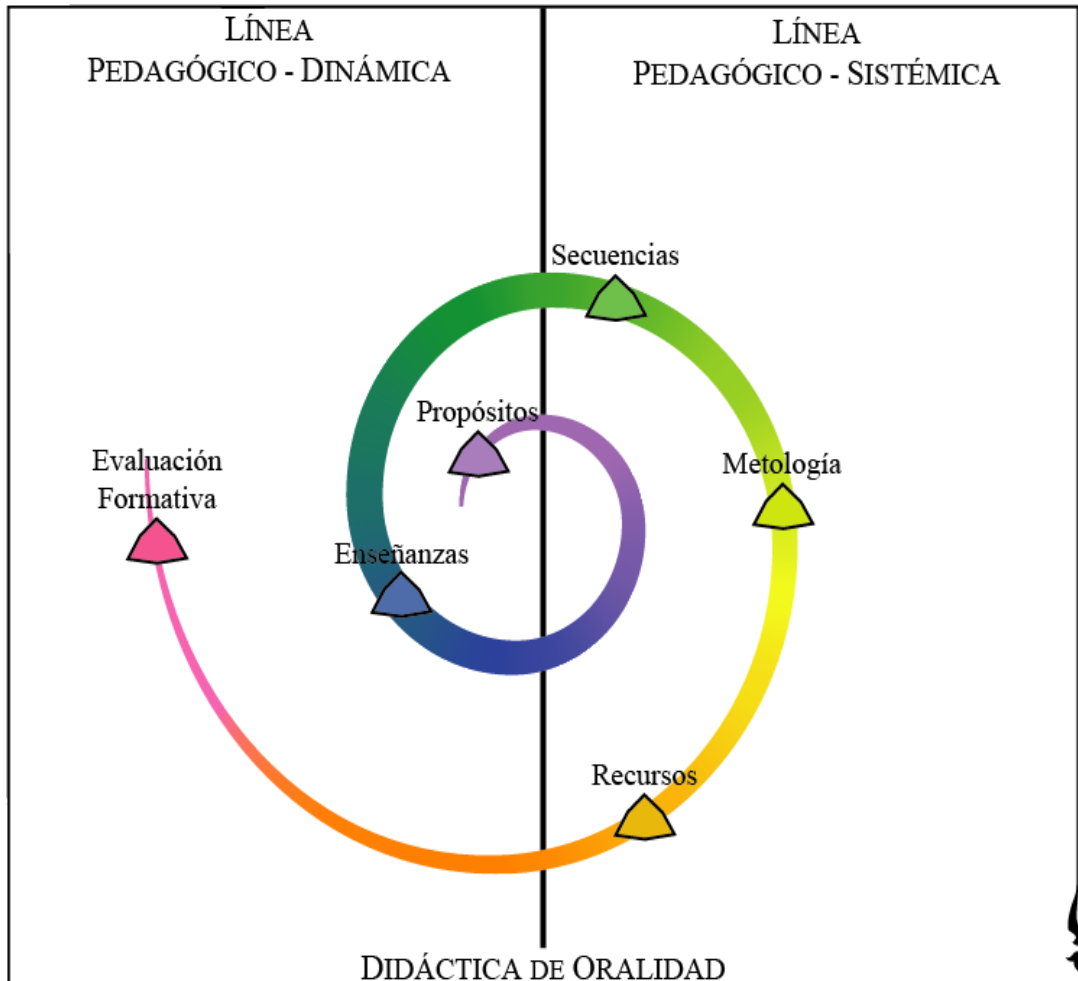
Generar acciones didácticas en el marco de la comunicación oral en las que se involucren actividades direccionadas a fortalecer la escucha y el habla en los estudiantes, es una de las tareas fundamentales e ineludibles de la escuela. Mas que ser habilidades necesarias para desempeñarse de forma efectiva en el escenario del aula escolar, son el canal por el cual niños y niñas entran en contacto directo con la realidad contextual, con la sociedad, con aquellos quienes los rodean y con sí mismos. La comunicación oral es la competencia de mayor incidencia en la idea de mundos posibles; al desatenderla o considerarla como algo que evoluciona *per se*, daremos paso al estancamiento social y personal del estudiantado e incluso al retroceso de su constructo identitario. Al respecto, Vilà (2003), apunta:

(...) saber escuchar de un modo receptivo y saber hablar de manera adecuada a cada situación comunicativa son cualidades altamente valoradas en el ámbito profesional y habilidades necesarias para establecer buenas relaciones personales y sociales. (...) Día a día comprobamos este hecho en las aulas: un alumno puede narrar una historia, una vivencia personal, por ejemplo, con una habilidad extraordinaria. Pero este mismo alumno puede tener grandes dificultades para defender un punto de vista en una discusión controvertida (...). En un momento como el actual, que podríamos calificar de cambio en las relaciones sociales en general, y en las relaciones de aula en particular, enseñar lengua oral es también enseñar a reflexionar sobre los recursos lingüísticos que ayudan a mantener una comunicación cordial y respetuosa entre los hablantes. (págs. 46-48).

En el documento se han presentado algunos componentes que permean la materialización de una didáctica de oralidad; en efecto, se abordan dos categorías generales que contribuyen a definirla como un proceso dicotómico. En primera instancia se ha nominado la *línea pedagógico-dinámica* como aquella que responde a la cuestión de para qué, qué, cuándo y cómo enseñar, a partir de unos elementos constitutivos del proceso de enseñanza-aprehendizaje que le son propios: los agentes, el campo y las situaciones; este primer componente de la didáctica, se subdivide a su vez en tres factores: los propósitos, las enseñanzas y la evaluación. En segunda instancia, se presentó la *línea pedagógico-sistémica* como aquella que responde a los modos

específicos del proceso de enseñanza-aprehendizaje y que contempla aspectos como: la motivación, la claridad-precisión y el dominio, bajo un marco evaluativo; este segundo componente también se subdivide en tres factores: la secuencia, la metodología y los recursos. La figura 5 - 1 que se presenta a continuación, muestra a groso modo el núcleo de la propuesta.

Figura 5 - 1: Componentes generales de una Didáctica de Oralidad.



La progresión espiral hace referencia a: **i)** Los *propósitos*, como aquellos criterios que apuntalan a las metas formativas y, al tipo y grado de aprehendizaje; concebidos como el filtro seleccionador de contenidos y de sus unidades elementales en forma coherente con las orientaciones didácticas, además de establecerlos como eje articulador y transdisciplinar de la teoría con la práctica. Por su parte, **ii)** *las enseñanzas*, dan cuenta

de la serie de procesos que se desarrollan en campos y contextos específicos; procesos que simultáneamente involucran conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas concretas. Estas enseñanzas tienen que ver con contenidos, no obstante, tienen prelación la diversidad de factores asociados al acto educativo en el marco del circuito de la comunicación. La **iii) evaluación** es considerada la categoría que sirve de indicador de análisis y valoración, la cual permite contrastar lo planificado con lo conseguido, establecer criterios de competencia y de dominio, además de permitir la estructuración didáctica y su modificación para el alcance de los propósitos. La comprensión del orden respecto a las enseñanzas, su difusión y procedimientos, hace referencia a **iv) la secuencia**, considerada aquí como eslabón mediador en el proceso de enseñanza-aprehendizaje. Además, involucra la concreción del trabajo organizado sistemáticamente a través de fases y en estas últimas, de actividades concretas. De manera encadenada se define **v) la metodología**, dispuesta como el plan de acción que bosqueja la lógica en las actividades y marca el rumbo hacia los propósitos. La metodología insta los fundamentos básicos de claridad, asociación y método en cada actividad, ajustándose a procedimientos y finalidades. Finalmente, se conceptualizan los **vi) recursos**, como el conjunto de instrumentos de apoyo que proporcionan efecto motivador, estructura y contenido, y que permiten la representación mental en el proceso de enseñanza-aprehendizaje.

Cada una de estos elementos categoriales en conjunto (figura 5-2), aporta a la consolidación de una didáctica de oralidad. Ahora bien, teniendo en cuenta que el propósito principal de la investigación se direcciona a establecer una correspondencia entre la misma y la construcción de identidad, es necesario retomar también aquellos criterios generales que conforman el entramado de dicho constructo tripartito.

Recapitulando diré aquí, que los vínculos y condiciones que se tejen en el contexto escolar dotan a cada escolar de elementos que confluyen en su identidad. Es en este contexto particular, en el que el desarrollo de interacciones comunicativas orales (conversaciones espontáneas, diálogos, disquisiciones, etc.) ejerce gran influencia en la formación de la identidad del niño y de la niña, en la definición del propio ser, en la proyección que cada uno tiene de sí mismo, en lo que piensa de otros, en su comportamiento y en su perspectiva social; por tanto, la oralidad [hablar y escuchar], permea ampliamente la identidad. Este constructo identitario también se encuentra

influenciado por factores que circulan alrededor de los centros de interés del infante (familia, relaciones con otros adultos y pares, amigos, escuela, etc.); por consiguiente se concibe en esta investigación como un concepto tripartito e indisoluble.

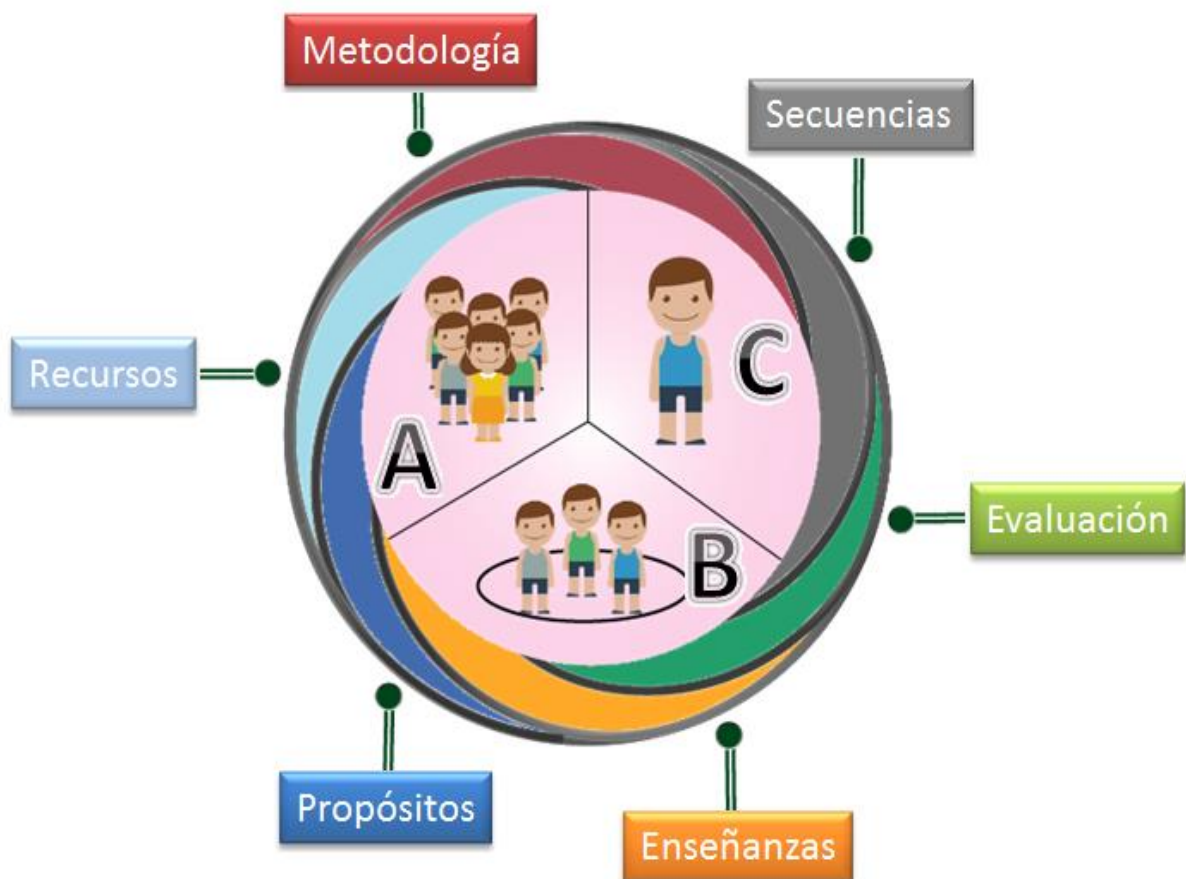
Figura 5 - 2: Espiral Didáctica de Oralidad



El primer factor cohesionante de esta construcción es el de *identidad social*, entendida como el conjunto de prácticas y de expresiones que permiten los desplazamientos y negociaciones constantes a las que es sometido el individuo en diferentes ámbitos; subyace en la idea de que el hombre como sujeto surge en un contexto social, es una construcción social y hace parte de una estructura social (figura 5-3: A). La identidad social tiene que ver con la reconstrucción de múltiples factores entramados como complejos procesos relacionales y que se conforman durante las situaciones de

interacción sometidas a entornos naturales. Este yo social, también es histórico, se construye bajo los vínculos y condiciones que pueda ofrecer el contexto. En este sentido, es de suma significancia pensar y gestionar un aula de clase como un ecosistema comunicacional en el que la interacción comunicativa tiene lugar a fin de activar los esquemas colaborativos que alimentan el constructo identitario social.

Figura 5 - 3: Didáctica de Oralidad y Constructo Identitario Tripartito



El segundo factor se refiere a la *identidad personal* (figura 5-3: B), la cual conforma la diferenciación o unicidad de las personas, aspecto que entreteteje tres acepciones: i) el conjunto de elementos físicos, visibles y tangibles que permiten reconocer a un individuo entre otros; ii) las experiencias personales adheridas a su biografía; y iii) la esencia de su propio ser, de su accionar. Este yo personal tiene que ver con aquello que mostramos ante otras personas, aquello que intentamos transmitir muchas veces de forma consciente y otras veces, de forma inconsciente frente a los demás. Incluye las

impresiones que recreamos sobre sí mismos y los comportamientos que se reflejan o exteriorizan a través de los sentimientos y las emociones.

El tercer y último factor es el de la *identidad del yo* (figura 5-3: C), entendida como la interpretación particular del sujeto de todo aquello que le rodea e influye, y como el conjunto de respuestas a diferentes situaciones que tienen lugar al interior del ser y que en muchos de los casos no se demuestran, por el contrario se simulan. Este yo interno integra el ámbito de la reflexión, la toma de las decisiones, la intervención sobre las experiencias y la configuración de las propias expectativas.

5.2 Punto de convergencia con otros estudios y particularidad original de la presente propuesta

En la tabla 5-1, se establece una visión comparativa entre los planteamientos de Vilà (2004), y el profesor Vásquez (2011), con la propuesta de elementos categoriales que se fijan en este documento para una didáctica de oralidad que favorezca la construcción de identidad. He de aclarar que la primera autora concibe tres aspectos relevantes para el desarrollo de la actividad oral y su intervención didáctica en el aula de clase, sustentando así la importancia de la enseñanza de la comunicación oral en los escenarios pedagógicos de la escuela. A pesar de concebirlos de manera general en procura del desarrollo de la oralidad, en el marco de una didáctica estructurada, tal y como se ha planteado en este informe, estos tres aspectos quedan únicamente al margen de los elementos metodológicos.

Por otro lado, el segundo autor presenta siete criterios que coadyuvan a definir y viabilizar una didáctica de oralidad, concepto que se enuncia pero que carece de una proposición concreta; si bien es cierto que los criterios por él presentados, apuntan a la configuración de lo oral en los escenarios escolares, no es totalmente perceptible el esquema didáctico, no se les nomina como elementos categoriales y quedan supeditados a la interpretación pedagógica. En virtud del objetivo general de la presente investigación, son organizados bajo el esquema de la didáctica de oralidad definida en este documento.

Tabla 5 - 1: Comparación de la propuesta con los postulados de Vilà (2004) y Vásquez (2011)

Elementos de una Didáctica de Oralidad		Vilà i Santasusana, M. (2004), plantea tres situaciones específicas con finalidad didáctica.	Vásquez, F. (2011), establece siete criterios que viabilizan una didáctica de oralidad.
Línea pedagógico-dinámica	Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se direccionan a fortalecer las destrezas orales. ✓ Reconocen los usos y formas de la comunicación oral. ✓ Resaltan el valor de la oralidad. ✓ Procuran el desarrollo de la comunicación oral y su didáctica. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Son fundamentales la planeación, el seguimiento y los objetivos.
	Enseñanzas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estructura e información que involucra el desarrollo de la oralidad. ✓ Aprehendizaje metacognitivo de la comunicación oral. ✓ Reciprocidad con los otros componentes del proceso (lectura y escritura). ✓ Planteamientos curriculares claros y específicos. Temas afines. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Es necesario diferenciar o distinguir los géneros orales y su circulación en el aula.
	Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evidencias de registro y seguimiento. ✓ Factores condicionantes para el desarrollo de la comunicación oral. ✓ Procesos de valoración específicos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se requiere explicitar los criterios de evaluación o los indicadores de aprendizaje.
Línea pedagógico-sistémica	Secuencia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vinculación de la comunicación oral con las etapas de desarrollo. ✓ Variedad estratégica que genere un orden para el desarrollo de la comunicación oral. ✓ Control sistemático de las interacciones orales. ✓ Apertura a interacciones orales espontáneas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nos hemos de fijar en la cohesión y coherencia del discurso, así como en la estructuración de la clase.

	Metodología	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Proporciona lógica en las actividades. ✓ Tienen en cuenta la disposición de momentos y espacios en el aula para el habla y la escucha. ✓ Involucra a todos los actantes del escenario pedagógico. ✓ Técnicas de trabajo en la comunicación oral. ✓ Sistematización y asociación de experiencias. ✓ Involucra la didáctica con el avance en el currículo. ✓ Procedimientos 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gestionar la interacción en el aula. ✓ Exponer y argumentar conocimientos, opiniones o relatos de forma monologada. ✓ Dialogar para construir conocimientos académicos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Es necesario atender a los elementos paralingüísticos, pues la oralidad perdería vitalidad si se descuidan sus elementos didácticos. ✓ La escuela debe favorecer la interacción y la participación, educar en la convivencia, la inclusión y la construcción de democracia
	Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fija apoyos necesarios. ✓ Se vale de los códigos orales – Técnicas discursivas. ✓ Uso de instrumentos, equipos, espacios y materiales. 		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tener en cuenta los aportes y ayudas metodológicas que brinda la tradición de la retórica clásica.

Ahora bien, lejos de lo que pueda suponerse, la *didáctica de la oralidad* dista mucho de ser considerada apenas, como un conjunto de métodos adaptables a determinados grupos o como alternativas de trabajo aplicables en momentos específicos en el aula de clase. La didáctica de la oralidad ha de considerarse como un campo disciplinar en el ámbito científico-pedagógico, que se centra en el estudio y análisis de las prácticas de enseñanza-aprehendizaje en el orden de la competencia comunicativa y referida a las habilidades del hablar y del escuchar, con el objetivo de intervenirlas, modificarlas y de facilitar elementos conceptuales que viabilicen su afianzamiento, ejecución y pertinencia en el entorno escolar y que toma en cuenta a los agentes, el ambiente y las situaciones mismas del acto educativo.

Lo anterior permite resaltar y reconocer que la oralidad es un indicador importante del capital intelectual y de la actividad comunicativa del estudiantado, como también es un factor relevante en la construcción de la identidad de los niños y las niñas. Es un indicador del capital intelectual debido a que en primer lugar, se encuentra

estrechamente ligada a los ejercicios de verbalización y materialización de la lectura y la escritura, pues son actividades que sin duda alguna contribuyen tanto en la producción (hablar - escribir), como en la comprensión (escuchar - leer). En segundo lugar, posee en sí misma un amplio valor cohesionador de los mecanismos ejecutores del pensamiento, al permitir el procesamiento de la información y la regulación del circuito comunicacional durante las interacciones en el aula. Se considera un factor relevante en la configuración del constructo identitario (tabla 5-2), dado que al activarse y procurarse en los escenarios del aula escolar, brinda la posibilidad de estrechar vínculos sociales y de afianzar las redes colaborativas, genera la aceptación mutua y el respeto de la opinión diversa, como también el reconocimiento de la voz propia.

Tabla 5 - 2: Correlación entre Oralidad e Identidad.

Didáctica de Oralidad		Construcción de Identidad	
Línea pedagógico-dinámica	Se define como aquella que responde a la cuestión de para qué, qué, cuándo y cómo enseñar, a partir de unos elementos constitutivos del proceso de enseñanza-aprehendizaje que le son propios: los agentes [docentes, estudiantes], el campo [áreas, ambientes] y las situaciones [contextos]. Esta, se subdivide en tres factores: los propósitos, las enseñanzas y la evaluación.	Identidad social	El hombre como sujeto, surge en un contexto social, es una construcción social y una estructura social. Un “yo socialmente operativo”, entendido como el conjunto de prácticas y de expresiones que permiten los desplazamientos y negociaciones constantes, a las que es sometido el individuo en diferentes ámbitos.
		Identidad personal	Conforma la diferenciación o «unicidad» de las personas; lo cual, implica tres ideas: i) el conjunto de elementos físicos, visibles y tangibles que permiten la diferenciación de un individuo entre otros; ii) la propia cadena de vida, de existencia, que permite distinguir a una persona de cualquier otra; y iii) la esencia de su ser, un aspecto general y central de su persona que permite a un individuo diferenciarse en medio de otros.
Línea pedagógico-sistémica	Responde a los modos específicos del proceso de enseñanza-aprehendizaje y contempla aspectos como: la motivación, la claridad-precisión y el dominio [querer, saber, hacer], bajo un marco evaluativo. Esta, se subdivide en tres factores: la secuencia,		

	la metodología y los recursos.	Identidad del yo	Mientras la identidad 'social' y 'personal' son definiciones de los otros acerca del sujeto de que se trate, la identidad del 'yo' es la respuesta de ese sujeto en tanto, interpretación de esas definiciones. Se construye en el marco de la reflexión, la toma de decisiones, la intervención sobre las experiencias y la configuración de las propias expectativas; se conceptualiza en la interpretación que llega a tener el individuo sobre el contexto y en cada situación en las que se involucra, llevado a determinar diferentes tipos de acción.
--	--------------------------------	------------------	--

Indudablemente la oralidad está presente en todos los momentos de la escolaridad, en el conjunto de las enseñanzas y en la vida relacional que toma curso en los colegios; si bien guarda alguna distancia con los otros componentes del proceso, no hay lugar para que de una u otra forma se invisibilice su amplia y desbordante influencia en el comportamiento y la convivencia o se intente omitir su reciprocidad con la escritura y la lectura. Dejar de lado estos objetivos acarreará en subdesarrollar cada vez más la capacidad comunicativa de los infantes y así mismo se dilatarán las posibilidades de fijar alternativas estructuradas cuyo enfoque sea el contribuir en el afianzamiento de la identidad misma de los escolares.

A partir de los argumentos anteriores es posible presentar una definición más amplia del título que integra tanto a las proposiciones, posturas teóricas y conceptos epistémicos, como a las descripciones, asociaciones investigativas y reflexiones de carácter personal en el presente estudio; así entonces, una *didáctica de oralidad que favorece la construcción de identidad*, se define como un proceso dicotómico, es decir, dinámico y sistémico a la vez. Como proceso dinámico de interacción comunicativa está enfocado en establecer y direccionar recursos pedagógicos que favorezcan la expresión oral (hablar) y la comprensión oral (escuchar) y, en articularse a tratamientos más complejos y formales a medida que avanza la escolaridad sin desvincularse del acto mismo del 'ser', en este sentido, no abandona lo humano sino que lo impulsa en un proceso formativo y atiende a la construcción de la identidad. Como proceso sistémico, da cabida a la

enseñanza-aprehendizaje de las múltiples posibilidades del factor discursivo, activa el circuito comunicativo bajo estándares y procedimientos lógicos, engranados de tal forma, que permiten la consecución efectiva de los propósitos pedagógicos fijados para un área particular o para un conjunto de ellas, sin perder de vista los referentes curriculares.

En este orden de ideas, dicha didáctica apunta a la comprensión, desarrollo y práctica del dialogo dirigido y la conversación espontánea; se propone impulsar la reflexión crítica, la interacción en el aula, valorar la escucha y facultar la opinión. Además, se ocupa de aquellos factores que implican destrezas expresivas auditivo-comprensivas como de los referidos a la producción a través del habla en las que intervenga uno o más sujetos. Y en suma, está fuertemente vinculada a las dimensiones de lo humano, a los proceso cognitivos y a su relación con aspectos individuales y sociales.

5.3 Articulación entre didáctica de oralidad y construcción de identidad

La mejor crítica a un río es
construirle un puente

Hegel

Las experiencias que a diario cobijan la vida de los seres humanos, las dinámicas del mundo moderno y la interacción socio-cultural, están presentes en una amplia gama de formas en la cotidianidad de todo ciudadano. Los niños y niñas en edad escolar, no son ajenos a ello; tanto desde lo positivo como desde lo negativo, estos influjos pueden repercutir en la construcción de la identidad, la configuración de un proyecto de vida y las maneras de relacionarse a diario con sus congéneres. En efecto, se promueve en el ámbito escolar, “la necesidad de que desde la educación formal se construyan las condiciones para la vida social, la participación y la vivencia de las primeras formas de ciudadanía y democracia” (SED, 2007, pág. 24).

El estudiante como sujeto, como –agente humano–, se reconoce en el contexto social de la escuela como un individuo. Hacia los 10 u 11 años de edad, ha superado la etapa egocéntrica (Erikson, 2000; Piaget, 1972), florece la conciencia de individualidad y va

construyéndose como persona y como miembro de una sociedad. Es la etapa en la que se comparte con otros, ideas, gustos y saberes; es el momento en el cual, se manifiestan las primeras opiniones crítico-reflexivas sobre su entorno inmediato, la concepción del mundo y de la vida. Es además el tiempo en el que se toman decisiones con criterio propio. Sin embargo, también es la época en la cual se recibe gran influencia del contexto (Erikson, 1992; Vigotsky, 1988a), y se lleva una carga abrumadora de las relaciones grupales, lo que redundará en la construcción de su identidad.

Taylor (1996), lo señala de la siguiente manera: “Lo que soy como un yo, mi identidad, esta esencialmente definido por la manera en que las cosas son significativas para mi [...] el asunto de mi identidad se elabora, sólo mediante un lenguaje de interpretación [...]” (pág. 50). Bajo esta consideración, el lenguaje se consolida como el fundamento de la concepción de la identidad en el niño, como la herramienta que posibilita las maneras de ser, pensar y hacer, “el lenguaje se convierte en la forma de expresión de las diferentes manifestaciones que se tejen como reflejo de la identidad” (Guzmán, et al, 2010, pág. 26).

Cuando se activa el circuito de la comunicación, se da apertura a la interacción y la oralidad ambienta el aula de clase, las habilidades del hablar y del escuchar se armonizan con el constructo identitario. Y es que cuando el ser humano habla, incluso en los soliloquios, está hablando para el otro, habla para ser escuchado, reconocido, interpretado; hace uso de la palabra, se constituye como sujeto a partir del símbolo (Yáñez, 2010), es decir, toma conciencia de sí mismo.

En consonancia, “el ingreso adecuado a la lengua oral es una condición de construcción de la identidad del sujeto, de identidad con la lengua y del sentimiento de colectividad” (SED, 2007, pág. 24). Cada escolar posee las condiciones de usar el lenguaje [oral], para vincularse a diferentes tipos de interacciones, en las que se desenvuelva con seguridad, configure la identidad colectiva, se apropie de categorías que favorezcan la identidad personal e interiorice aquellas que afiancen su identidad del yo. Al respecto, Mercer (1997), señala:

La educación nunca tiene lugar en un vacío social o cultural. Los colegios son lugares con sus formas propias de conocimiento, formas de utilización del lenguaje [...]. Los

profesores y los alumnos no dejan fuera del aula sus identidades personales y sociales y la conversación en el aula es un medio para expresar y mantener estas identidades, y también para redefinirlas (pág. 59).

Es completamente discordante pensar que la escuela como entorno fundamental para el proceso de enseñanza-aprehendizaje, sea considerada como un agujero negro del que nada puede escapar y una vez dentro, nada puede salir. Sin lugar a dudas, el escenario pedagógico entretejido en las aulas de clase está seriamente influenciado por el contexto exterior, no acontece en medio de un vacío social y cultural, y de la misma manera en la que muchos factores externos ingresan e influyen en el ambiente escolar, así mismo rebotan y traspasan la frontera de lo institucional luego de ser transformados o redefinidos para contribuir en suma, con la interpretación de realidades y con la transferencia de cimientos que permitan la configuración de mundos posibles. Igualmente ocurre con la formación de la identidad, y no solo la de los estudiantes, el constructo identitario de los docentes también es permeado por todo aquello que sobreviene al interior del aula.

Lo anterior significa que los escenarios pedagógicos han de convertirse en centros interactivos donde el proceso de enseñanza-aprehendizaje adquiere relevancia y significado. Escenarios donde las palabras recobran la memoria, están ligadas a la cotidianidad y a la vida en comunidad, donde la voz es el reflejo de la persona, de lo que piensa y sabe; lo cual quiere decir que las palabras están conectadas al constructo identitario de todos los sujetos que participan del proceso. Por lo tanto, el habla y la escucha como habilidades de la comunicación, las interacciones, diálogos y conversaciones al interior del aula, se constituyen en poderosas herramientas para afianzar y construir la identidad social, personal y del yo de los escolares.

En efecto, desarrollar una didáctica de oralidad y conceptualizar categorías que se correlacionen con el constructo identitario se constituyen en un propósito ineludible, a fin de impactar primeramente a niños y niñas como principales subsidiarios y con ellos trascender en la definición de una sociedad más equilibrada, justa y democrática. De esta manera, todo lo que se dice y hace en el salón de clase ofrece indicadores que permiten reconocer aspectos y grados de maduración del individuo como sujeto; las vivencias que a diario se entrecruzan al interior del aula reflejan a ese niño interior, lo que la situación específica le hace ser y lo que se proyecta ser. Con la activación del circuito de la

comunicación, permitiendo el habla y facilitando la escucha, la escuela se encaminará no solo en educar, sino en la formación de ciudadanos del mundo.

Así entonces, comprender dichas trayectorias y las múltiples aristas que entran en juego en el panorama comunicacional como recurso para favorecer la construcción de la identidad, constituye un avance significativo en: i) la interpretación del contexto pedagógico del salón de clase como un escenario para afianzar el tejido social y enriquecer la esencia del ser; ii) otorgar alternativas que apuntalen a rescatar el valor de la palabra propia y la de los otros; iii) la posibilidad de imaginar y hacer realidad mundos posibles; iv) valorar y entender perspectivas diversas, otras maneras de ser; y además, v) ampliar el panorama mental, lo cual quiere decir que cohesiona lo afectivo, cognitivo y práxico.

(...) las personas orientan sus acciones y definen sus fines o propósitos en la vida, lo que van a ser y lo que desean alcanzar, a partir de las representaciones que han construido, de la misma forma que elaboran sus representaciones atendiendo a las necesidades o problemas que tienen que resolver a diario. Por lo cual elaborar representaciones adecuadas y enriquecidas para vivir en sociedad es de la mayor importancia y [en ello]²⁵ los educadores (padres y profesores) tienen una gran responsabilidad (...). Por eso hablar y reflexionar acerca de la educación va más allá de la generación de lineamientos para el funcionamiento del aula de clase o de la escuela, en realidad es una discusión que tiene que ver con el proyecto o rumbo que tomará la vida de cada persona; parece una conclusión obvia pero la realidad nos demuestra lo contrario (Chacón, 2012, pág. 71).

En concordancia, la escuela ha de concebir que sus aulas son ecosistemas comunicacionales llenos de sentido (Flórez & Moreno, 2006; Pérez, 2007), que pueden transformarse dinámicamente a tal punto de convertirse en verdaderos centros de interés, reflexión y debate pedagógico, es decir, aulas en las que se experimenten cambios constantes y evoluciones que propendan a que estudiantes y docentes se relacionan e interactúan. Para Flórez y Moreno (2006), en el aula se reviven “prácticas culturales, sociales y pedagógicas, atravesadas por factores emocionales” (pág. 151). Aquí se comprende que en el ambiente escolar se establecen diversos vínculos que

²⁵ Las llaves y su contenido, son mías.

posibilitan la vida en común, los cuales han de ser aprovechados por los y las docentes, para así recurrir a la experiencia, los saberes y las prácticas, que posibiliten fijar orientaciones que traspasan lo meramente académico.

La escuela ha de ser el escenario donde los escolares se reconocen como ciudadanos con valores democráticos, de igualdad y de libertad; la escuela ha de impulsarlos en su destino personal y social. En términos generales, la escuela ha de tomar en cuenta que los niños que participan en los plurivalentes escenarios del aula “son portadores de un saber lingüístico que se exterioriza en las relaciones con los otros, incluido el maestro” (Jurado, 1999, pág. 47).

5.3.1 Se erigen las bases de un puente: oralidad e identidad

Ya me he referido a que la oralidad no puede ser entendida como la ausencia de escritura, por el contrario, responde a un conjunto de estrategias que favorecen la alfabetización; por lo cual debe desarrollarse con el mismo énfasis que reciben tanto la escritura como la lectura en el aula de clase. Retomando las consideraciones de Ong (1994), la escritura nunca puede prescindir de la oralidad, pues “la expresión oral es capaz de existir y casi siempre ha existido, sin ninguna escritura en lo absoluto; empero, nunca ha habido escritura sin oralidad” (pág. 18). La escritura es un sistema secundario que depende de un sistema primario anterior: la lengua hablada; y es que la condición oral básica del lenguaje es permanente. Para explicarme mejor, la escritura es la tecnología que permite extender la potencialidad del lenguaje y con ella se posibilita el acto de leer, lo que significa convertir en sonidos, en voz alta, incluso en imaginación el recurso escrito; así entonces, la escritura vuelve a depender de la oralidad, lo que significa que no puede prescindir de ella.

Si bien, tanto lectura como escritura son competencias del lenguaje e indican la manera progresiva en que se asimila el proceso de enseñanza-aprehendizaje, no son el único factor, pues la oralidad [el habla y la escucha], aporta bastante a la organización del pensamiento, ofrece indicadores de maduración cognitiva y sirve como canal entre la realidad contextual y los mundos posibles. Olson (1998), comenta al respecto lo siguiente:

[...] mientras que el sistema de escritura es responsable de convertir algunos rasgos del lenguaje en objetos de pensamiento, el metalenguaje oral podría marcar otros rasgos del lenguaje o el discurso y convertirlos asimismo en objetos de reflexión. Por consiguiente, la conciencia del lenguaje y la reflexión sobre los textos no son privativas de la cultura escrita (Olson & Torrance, 1998, pág. 352).

De ninguna manera quiero negar la importancia que tiene la escritura para el proceso de enseñanza-aprendizaje, ni mucho menos restarle mérito a los efectos que provoca la lectura en el plano de la comprensión y la asimilación del lenguaje en ámbitos de alfabetización; pero es muy diferente hablar de ello en el marco de una lengua que posee tradición escrital, como hablarlo en el marco de una lengua ágrafa, en la que prevalece la cultura de la argumentación y de la tradición oral. No pocas comunidades alrededor del mundo se han mantenido así, configurando sus rituales, sus asambleas comunitarias, sus modos de interpretar el contexto y visualizar la realidad, sin que exista escritura [alfabética] alguna; de esta manera han trascendido y traspasado los límites que impone la modernidad.

Sin duda, la nuestra es una cultura mediada por la tradición escrital y los sistemas educativos alrededor del mundo destinan múltiples recursos físicos y profesionales para bajar los índices de analfabetismo²⁶ y en integrar a la escolaridad formal a todos aquellos que lo requieren, en especial, niños y niñas; por lo tanto la escuela se rige bajo este enfoque, el de alfabetizar (enseñar a leer y a escribir, por encima de enseñar a hablar y escuchar). Se llega a afirmar incluso, que una sociedad es más o menos letrada de acuerdo al promedio de grados de escolaridad de sus habitantes y a los hábitos de lectura y de escritura que estos presentan; es más, se considera que la lengua subsiste y

²⁶ En el sentido más estricto de la palabra, hace referencia a la persona que no sabe leer, ni escribir. En su uso extendido, el término es usado para referirse a quienes no poseen los conocimientos básicos de una disciplina. Como si aquellos que han sido formados en culturas ágrafas, no tuviesen diversas formas de escritura, o como si aquellos que nunca accedieron al código escrito por múltiples razones, no tuviesen nada que aportar al mundo desde su madurez cognitiva y desde su constructo identitario. ¿Dónde quedarían muchos de nuestros abuelos y abuelas que crecieron en medio de la fugacidad y la instantaneidad de las palabras? Generaciones completas que le apostaron al recurso narrativo, a las expresiones populares y los relatos orales, como fuentes para preservar y transmitir el conocimiento. Nuestros antepasados se obligaron a poner en funcionamiento otros mecanismos diferentes a la escritura, para la recordación, la fijación y la memoria de lo dicho. No puede decirse que fueron analfabetas cuando hicieron uso del metalenguaje oral.

preserva si está correlacionada con el código escrito. Sin embargo, las sociedades ancestrales y comunidades indígenas que no poseen una lengua articulada, aún subsisten sin código escrito alguno; lo cual permite inferir que la escritura no es garantía absoluta de que una lengua [oral] se preserve. Basta con recordar al latín, lengua que se utilizó ampliamente en los escenarios académicos durante el siglo XIX, pero eso no impidió que para finales de esta época, ganara el estatus de lengua muerta. Entonces la afirmación de Ong es contundente: “la expresión oral es capaz de existir y casi siempre ha existido, sin ninguna escritura en lo absoluto; empero, nunca ha habido escritura sin oralidad” (1994, pág. 18).

Ahora bien, si comprendemos que la oralidad es una competencia del lenguaje que contribuye a la maduración cognitiva y es un canal firme en la consolidación de la cultura y la identidad, entonces en procura de sostener este legado, la escuela ha de considerar alternativas pedagógicas que la posibiliten, mucho más sabiendo que junto con la lectura y la escritura, aportan a la madurez y organización del pensamiento.

La escuela requiere un cambio de perspectiva. Ya lo mencionaba con iniciativas como las del proyecto OLE, en las que la oralidad antecede a los conceptos de lectura y escritura; de esta manera se deja de sacralizar a la escritura y a la lectura como únicas alternativas para potenciar la madurez cognitiva, y así fijar alternativas pedagógicas y didácticas que elevan a la competencia oral al nivel de los otros factores el proceso. Hemos de comprender desde luego, que la escuela necesita apropiarse de la escritura y desarrollar la lectura, pero esto no quiere decir que estas van a ocupar los espacios que debe ocupar la oralidad. La escuela debe apostarle a recuperar el valor de la palabra, devolverle la voz al estudiantado, enriquecer el ambiente pedagógico con diálogos, dar apertura a conversaciones estructuradas y no estructuradas y encaminarse en la configuración de una didáctica de oralidad que favorezca la construcción de identidad.

Platón lo considera así, desde un punto de vista filosófico y valiéndose del recurso narrativo y del lenguaje figurativo²⁷. En el mito de *Theut* y *Thamus* de la obra *Fedro*

²⁷ El lenguaje figurativo se refiere a la forma de utilizar una descripción para crear una imagen especial y hacer surgir las emociones de una persona. Platón no se ocupó explícitamente de examinar el lenguaje figurado, ni de los recursos narrativos, pero en sus obras existen muchas

ilustra con gran sensatez y un tanto de ironía, el valor, la fuerza y las ventajas de la oralidad; entre ellas, la posibilidad de refutar, de defender una idea ante una objeción y la imposibilidad del engaño, entre otras, frente a las ‘desventajas’ de la escritura:

[...] Este conocimiento, oh rey [dice Theut, al argumentar sobre el recurso de la escritura], “hará más sabios a los egipcios y más memoriosos, pues se ha inventado como un fármaco de la memoria y de la sabiduría”. Pero él [Thamus] le dijo: [...] “atribuyes poderes contrarios a los que tienen. Porque es olvido lo que producirán en las almas de quienes las aprendan, al descuidar la memoria, ya que, fiándose de lo escrito, llegarán al recuerdo desde fuera, a través de caracteres ajenos, **no desde dentro, desde ellos mismos y por sí mismos**. No es, pues, un fármaco de la memoria lo que has hallado, sino un simple recordatorio. Apariencia de sabiduría es lo que proporcionas a tus alumnos, que no verdad. Porque habiendo oído muchas cosas sin aprenderlas, parecerá que tienen muchos conocimientos, siendo, al contrario, en la mayoría de los casos, totalmente ignorantes, y difíciles, además, de tratar porque han acabado por convertirse en sabios aparentes en lugar de sabios de verdad” (Platón, 370 a.C. Edición, 2001).

La comunicación oral se entrelaza con los principios de interacción y los procesos culturales propios del lenguaje en el diálogo cotidiano. También lo hace, al establecerse como puente para la construcción de los vínculos sociales, frente a los códigos elaborados²⁸ que plantea la escuela o frente a las propuestas comunicativas de los medios de información; se entrelaza con el respeto por lo diverso a nivel de valoraciones, de las lógicas cotidianas y las formas de comprender e interpretar el mundo. En esta línea, la didáctica de oralidad ha de planearse y vivenciarse en el aula y para el aula, pues con ella se facilita la propia identificación, “se permiten encuadres culturales más

expresiones metafóricas y figuradas, como también se evidencia un uso abundante de términos que describen operaciones como ‘imaginar’ o ‘comparar’. Platón utiliza la ‘metáfora’ como elemento para demostrar, para darse a comprender. Cabe precisar que recursos literarios como este, sirven de mediación entre escritores u oradores para comunicarse, persuadir y evocar reacciones emocionales en el público. Para ampliar estas consideraciones recomiendo consultar a Ferrater (1964), quien señala: “parece evidente sin embargo, que Platón no consideraba la metáfora –y el lenguaje figurado en general– como un procedimiento ilegítimo para la exposición del saber filosófico” (págs. 2204-2205).

²⁸ Bernstein, sostiene que las diferencias entre códigos no están relacionadas con diferencias intelectuales, si no culturales. Los códigos elaborados dan acceso a órdenes de significados universalistas que están menos ligados al contexto, mientras que los códigos restringidos dan acceso a órdenes de significados particularistas que están más ligados a un contexto particular (Díaz M. , 2002).

complejos y se abre la puerta a la confrontación de las tradiciones” (Aragón, 2010, pág. 31).

Aquí reside uno de los argumentos centrales de este trabajo. Al decir que la didáctica de oralidad desarrollada en el salón de clase y para todos los sujetos que interactúan en él, y que además su configuración *facilita la propia identificación*, se está afirmando que la oralidad permea todos los ámbitos de la ‘formación humana’. Por lo tanto, sobrepasa el carácter de la mera ‘educación’ y transmisión de conocimientos, entretejiendo todas las aristas del proceso de enseñanza-aprehendizaje y cohesionando el entramado del constructo identitario tripartito de los estudiantes.

Justamente, una didáctica de oralidad permite encuadres culturales más complejos porque al dar vía libre a la expresión de opiniones, al favorecer el dialogo y enriquecer las interacciones comunicativas orales en el aula, niños y niñas dan a conocer sus modos de percibir el mundo, sus impresiones, preconcepciones y deseos, entre muchos otros factores asociados a su constructo identitario, indicadores además de su bagaje cultural que entra a fusionarse de a poco, con el de los demás. Así mismo, una didáctica de oralidad da apertura a múltiples caminos para que los escolares se vinculen a otros esquemas sociales, esquemas que les son esquivos cuando no se posibilita la interacción comunicativa oral; de esta manera, salen a flote las potencialidades, los comportamientos, las reacciones, las formas de ver al otro, de hacerse entender, se les permite salir de su mundo cerrado y se abre la puerta a un panorama más amplio, lo que contribuirá sin lugar a dudas a que los infantes avancen en reevaluar sus perspectivas actitudinales y propicien la adaptabilidad a diferentes situaciones (identidad del yo), redefinan su comportamiento y la manera de integrarse con sus pares (identidad personal), como también, asumirse como parte de un engranaje mayor que pone en movimiento múltiples estilos de vida, incluyendo el propio (identidad social). Ahora bien, al abrir la puerta de la confrontación de la tradiciones, se abre la posibilidad para que el escolar coteje sus estilos comportamentales, realice un continuo balance de su accionar, de sus maneras de ser; de esta manera se rebaten sus tradiciones lo que ocasiona sin duda, que se remueve el piso cultural en el que fundamos nuestras conductas.

Una didáctica de oralidad que se vincule con la construcción de identidad en niños y niñas, se ajusta al fortalecimiento de las habilidades comunicativas [hablar y escuchar],

entrecruzadas con las herramientas para la vida. De esta manera, se hace hincapié en la necesidad de tomar el lenguaje como medio indispensable para los procesos de comunicación y representación. Por ello, “dentro de la escuela es imposible considerarlo como privilegio o responsabilidad de un área específica” (Guzmán, et al, 2010, pág. 21); esto quiere decir, que ha de transversalizarse a través de estrategias que repercutan en la cotidianidad de los escolares, en las aulas de clase y trasciendan para la vida. Al respecto conviene señalar los postulados de Pérez & Roa (2010):

[...] el lenguaje constituye una de las herramientas más potentes para la evolución de los individuos y de las colectividades toda vez que tiene un papel crucial en diversas esferas de las personas: la construcción de su identidad, el desarrollo del pensamiento, la capacidad de aprender cualquier disciplina siempre, la posibilidad de tener una voz y participar como ciudadano en la toma de decisiones que afectan su destino (pág. 7).

Un maestro o maestra con alto sentido de compromiso pedagógico, tendrá en cuenta que mediante la escucha y el habla, los escolares reorientan y retroalimentan sus proyectos de vida, fortalecen la consolidación de los conocimientos y estructuran sus formas de relacionarse (Guzmán, et al, 2010). Un maestro o maestra ha de comprender que el acercamiento con sus estudiantes mediante las habilidades comunicativas, es una estrategia para que ellos construyan su identidad social, personal y del yo. Es claro que el lenguaje se erige como la herramienta a través de la cual es posible facultar la construcción de identidad en los escolares, a la vez que es un instrumento de interacción social y de reconocimiento con la cultura.

Para Taylor (1996), la definición que el individuo haga de sí mismo, se comprende como respuesta a la pregunta ¿Quién soy yo?, y esa pregunta encuentra su sentido original en el intercambio entre hablantes. En relación a ello, Mercer (2000), advierte: “cuando los niños se comunican con las personas que tienen a su alrededor, aprenden a percibir y a comprender el mundo desde la perspectiva de ser miembros de una comunidad” (pág. 171); por eso, en la escuela los estudiantes han de asumirse a sí mismos como portadores de una voz y han de reconocer en los otros la multiplicidad de voces. A partir de lo anterior, vuelve a pronunciarse Mercer, al apuntar: “Empleamos el lenguaje para generar parte de nuestra propia comprensión común y para conseguir nuestros propios

intereses” (pág. 182). De este modo, se complejiza el sentido de lo colectivo y de lo particular.

5.4 Conclusiones y reflexiones finales

Para la presente investigación, los escenarios del aula escolar cobran especial relevancia, en el sentido de abordarlos como el conjunto de adaptaciones que suponen cambios a las didácticas del que hacer pedagógico; este proceso de cambios constituye el rompimiento de esquemas tradicionales y el adoptar posturas transformadoras que propicien la interacción comunicativa oral y la construcción de la identidad. En atención a esos cambios, Pérez & Roa (2010), destacan que “se requiere diseñar situaciones didácticas y proponer unas metas, orientadas desde la idea de sujeto, de país, de sociedad y del ciudadano que se quiere formar” (pág. 16). Sin duda alguna, esta última idea se enlaza perfectamente al cumplimiento de los objetivos que se trazaron desde el inicio de la propuesta y que se esquematizaron capítulo a capítulo, a fin de dar respuesta a la pregunta problema que enmarcó el documento.

Para lograrlo, se consideró en primer lugar, que nuestros sistemas educativos han sido influenciados durante las últimas décadas por criterios generales que plantean una enorme transformación, lo que también ha suscitado profundos y nuevos procesos de cambio social que inciden en el actuar docente y en las maneras en las que se desarrollan las clases al interior de la escuela. Como lo mencioné, muchos de esos criterios quedan en el marco documental y en las pretensiones del cuerpo docente, mientras que las verdaderas transformaciones sólo tienen lugar cuando se debaten al interior de la escuela, dando lugar a posturas crítico-reflexivas de los educadores y contribuyendo en la conformación de equipos de trabajo pedagógico en los que se gesten y direccionen conversatorios sobre la educación, sus necesidades y prioridades.

Muchos de estos nuevos desafíos que enfrenta el profesorado van de la mano con el desconcierto, la falta de información y la subvaloración de la profesión, lo cual conlleva a que muchos educadores estén más cargados de trabajo y que de acuerdo a los mecanismos adoptados por el sistema de educación, no se viabilicen pedagogías innovadoras, dinámicas y sistémicas. El profesorado se dedica en muchos de los casos a

cumplir con aquellos requisitos y criterios que le demanda tanto la institución como las entidades gubernamentales de educación. Así entonces, los maestros y maestras debaten su día a día entre el cumplimiento de las diversas tareas acuñadas a su labor educativa, además de cumplir con la tarea principal del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es muy probable que dichas razones sean uno de los motivos por los cuales muchos docentes no puedan sostener un trabajo secuencial, ni desarrollen nuevas alternativas pedagógicas y didácticas en pleno en sus salones de clase. A lo anterior se suma el hecho de que algunos profesores resistan al cambio e inclusive algunos no posean el interés por actualizarse profesionalmente y tampoco avancen en estudios de postgrado, criterios que generan un obvio estancamiento y que la escuela perpetúe el mantenerse bajo un ambiente educativo tradicional.

Para cerrar este comentario anotaré también, que la sociedad en general ha trasladado una serie de responsabilidades a los docentes y les señala como los directos responsables de las fallas en el sistema de enseñanza, desconociendo por completo que existen otros elementos que se suman a los posibles cismas en el proceso.

En segundo lugar, se tuvo en cuenta que estos nuevos desafíos hacen que las relaciones entre docentes y estudiantes, y el trato que se presenta entre estos actantes del proceso educativo, sufra una constante metamorfosis que no es posible asimilar del todo en cortos periodos de tiempo; por lo tanto, se requiere una observación más cuidadosa y extensa que permita entrever de qué manera se ejerce influencia sobre el estudiantado para formar su identidad, se convierte éste, en uno de los temas de interés y relevancia para profundizar en futuros estudios investigativos.

El presente estudio asumió con rigor y en alguna medida el reto de la observación progresiva y participante; por tal razón se procuró aplicar y mantener una práctica etnográfica y una reflexión pedagógica y antropológica de la institución escolar durante un lapso de tiempo correspondiente a dos años académicos.

Práctica, en el sentido de haber cumplido con el patrón de un trabajo de campo en contexto: observación participante, contacto con los sujetos y selección de situaciones determinadas. En tanto *reflexión pedagógica y antropológica*, en el sentido de haber generado la definición de criterios de análisis con carácter constructivo, que a su vez permitieron el fijar la macro-estructura que delimita y postula elementos para una didáctica de oralidad que favorezca la construcción de identidad.

En consecuencia a lo anterior, cobra vital importancia el reconocer la adopción de la técnica del taller como uno de los mecanismos que más aportó a la consecución del estudio, ya que mediante su desarrollo y su estrecho vínculo con los conversatorios en grupos focales, se logró integrar a los diferentes miembros de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, padres), al proceso investigativo sin forzar unos posibles resultados; es decir, se estableció una secuencia de actividades enlazadas específicamente como espacio de trabajo conjunto y en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje cotidiano. Así entonces, el taller es reconocido aquí como un instrumento válido para la socialización, la transferencia, la apropiación y el desarrollo de conocimientos, actitudes y competencias de una manera participativa y pertinente a las necesidades y cultura de los actantes del escenario escolar.

En tercer lugar, durante el estudio se asumió como centro de referencia del acto educativo y de los escenarios del aula escolar, al sujeto estudiante como dueño de un constructo identitario tripartito. Este fue y es uno de los puntos focales y esenciales de la propuesta: el asumir que el estudiante posee un perfil social, personal y del yo, que se conjuga a diario en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la experiencia, las relaciones, los saberes y por sobre todo, en la activación del circuito de la comunicación. Un circuito que da lugar a las interacciones, los diálogos sostenidos y las conversaciones espontáneas, entre muchas otras situaciones que integran las habilidades del hablar para producir y el escuchar para comprender.

El perfil de la identidad social en los escolares, se favorece en la medida en que se brindan posibilidades para la interacción entre pares y se dinamizan los entornos para clases crítico-reflexivas y contextuales. Para ello, es absolutamente necesario adoptar el proceso de enseñanza-aprendizaje como un mecanismo para la interpretación de las realidades y la organización de las ideas, por sobre el criterio que lo encasilla en la

simple transacción de conocimientos; si bien es cierto que esto último es importante, no debe convertirse en la razón de ser de la escuela.

El circuito comunicativo entendido como una estrategia para fortalecer ese vínculo social que todos los seres humanos necesitamos, se convierte en un factor relevante para el desarrollo de clases que se orientan en lo democrático, inclusivo y ciudadano. Y es que un niño aislado logra avanzar muy poco en dicho proceso, pero aquellos que se integran y comparten con otros, reconociendo las propias habilidades y las de los demás, se asociarán de forma tal para concebir y desarrollar objetivos comunes. Un maestro que comprenda que su clase favorece la construcción de la identidad social, no cesará ningún momento para cambiar las rutinas tradicionales que inclusive tienen que ver con la organización de aula.

En cuanto al perfil de la identidad personal, se puede decir que desempeñan un papel fundamental tanto el ambiente contextual y la influencia del medio externo como las mismas relaciones que se entretienen al interior del aula. La etapa de transición por la que están atravesando los niños y las niñas al abandonar su infancia y comenzar su ciclo de adolescencia, hacen que sus comportamientos sufran continuos desequilibrios. Con esto me refiero a que sus emociones y sentimientos dominan el accionar y la formalización de las relaciones horizontales y verticales. Las horizontales se entretienen a partir de gustos, particularidades y preferencias con sus pares; las relaciones verticales son en la mayoría de veces interpretadas por ellos como coercitivas y de control por parte de los adultos. De esta manera, un docente que comprende lo relevante de este criterio en la definición del constructo identitario de sus estudiantes, se fijará en las necesidades e intereses propios de la edad, se mimetizará y aprovechará algunas acciones que aunque parezcan sencillas (comentarios, discusiones personales, ideas fuera de lo común), contribuyen en gran medida a la evolución de sus clases y atenderá con mayor sentido a los planteamientos, reclamaciones, ofertas y propuestas de sus estudiantes sobre las actividades escolares cotidianas.

La perspectiva acerca del perfil de la identidad del yo requiere de mayor atención y de mucho más tiempo para alcanzar a diferenciar los rasgos únicos y los indicios de individualidad de cada uno de los escolares. Para llegar a percibir dichos rasgos y

favorecer la construcción de este perfil identitario, un maestro ha de ser muy intuitivo, dedicado y sensitivo. Estas cualidades han de estar mediadas por un ambiente de dialogo, de equilibrios comunicacionales, de escucha asertiva y en especial, de la confianza y el sigilo profesional, entendiendo que las huellas e impresiones que se marquen desde la escuela en esta etapa por la que atraviesan los niños y las niñas, perdurarán para toda la vida.

En este documento se ha postulado que la construcción de la identidad en el estudiantado se inicia mucho antes de la vinculación de los mismos al sistema de educación formal; incluso, algunos aspectos relevantes de este proceso tienen lugar fuera del contexto escolar. Vale la pena destacar que éste se considera un tema relevante para desarrollar futuras investigaciones.

Retomando lo dicho sobre el constructo identitario en los niños y las niñas, se comprende aquí que la identidad no surge automáticamente como resultado de aplicación de mecanismos pedagógicos formales, pero que estos si contribuyen en alguna medida a consolidarla. Por dicha razón, es preciso recrear los planteamientos didácticos que aquí se establecen en el marco de las líneas dinámica y sistémica, para así desarrollar las estrategias pedagógicas que permitan su viabilidad al interior de los salones de clase. Y en esto último, tiene mucho que ver, la visión que cada uno de los docentes tenga del proceso. Como lo he referido, es necesario romper con los esquemas tradicionalistas que se perpetúan en la escuela y una de las maneras que se suman a este propósito, es el de consolidar el trabajo con los maestros y maestras bajo el esquema de conversatorios, en los que haya lugar a la opinión, el debate y los acuerdos sobre el ejercicio pedagógico; de esta manera, se contribuirá y avanzará en la transformación de la realidad escolar.

En este mismo horizonte se trazó uno de los fines excepcionales y alcances de la propuesta, el cual estuvo encaminado a contribuir epistémicamente con la definición del concepto *didáctica de oralidad*, término hasta ahora abierto y falto de criterios específicos que lo concretaran. Así entonces, al postular dos líneas didácticas y complementarias entre sí: la pedagógico-dinámica y la pedagógico-sistémica, se avanzó notablemente en la consecución de dicho fin, y de forma encadenada, se establecieron criterios correlacionales con el constructo identitario tripartito.

Bajo este marco referencial se concluye que las clases mediadas por la oralidad y su didáctica, en las que las habilidades del habla y la escucha cobran sentido pedagógico y en las que las voces de todos, no solo la voz del maestro, permean el proceso de enseñanza-aprendizaje, son aquellas que fluyen con mayor naturalidad y espontaneidad, son aquellas que contribuyen mucho más en la canalización de los conocimientos y el afianzamiento del saber qué, el saber hacer y el saber ser.

De esta manera, también se concluye que el afrontar el desafío de potenciar en el estudiantado la oralidad y orientarles en la progresión de la competencia comunicacional es una tarea que no se puede delegar a otros profesionales e incluso, ni siquiera a la familia. Es la escuela el escenario propicio para que niños y niñas desarrollen la competencia comunicativa oral; es la escuela el lugar donde se interactúa con otros, se reconocen y debaten las opiniones, se reflexiona, se asume una postura crítica y se reevalúan las propias concepciones. La escuela se erige como un escenario democrático en el que la palabra tiene valor; sus aulas de clases son nichos pedagógicos en los que florecen y se bifurcan distintos modos de pensar, que mediante el diálogo y la conversación pueden llegar a rebatirse hasta lograr comunes acuerdos. Una escuela así, sienta las bases y expone los límites de una didáctica de oralidad que favorece la identidad social, la identidad personal y la identidad del yo en los niños y las niñas.

El estudio en sí, cumple con la apuesta de la delimitación macro-estructural que define los elementos para una didáctica de oralidad que favorezca la construcción de identidad. Cabe aclarar en este punto, que dadas las circunstancias referentes al tiempo, a los postulados de alcance fijados desde el mismo planteamiento del problema y delimitado por los objetivos, no era absolutamente necesario ahondar en los criterios categoriales de los que se compone cada una de las líneas didácticas mencionadas. Desde una mirada investigativa, las categorías enunciadas en el capítulo dos y esquematizadas en el capítulo cinco del presente estudio, dan cuenta de la generalidad y complejidad del campo específico de la didáctica de la oralidad y su vínculo con el constructo identitario tripartito. Su profundización, posible desarrollo y el ofrecer esquemas de mayor claridad y amplitud, se constituyen en un nuevo planteamiento problémico, demandan la formulación de unos nuevos objetivos de investigación y por ende, se considera un punto

de partida fundamental para estudios posteriores que atañen al campo de la educación, la pedagogía y la comunicación oral.

Para terminar diré que sin duda alguna las ciencias humanas permean todo el escenario de la escuela, son un asunto del diario vivir; su relevancia en este documento no se pone en juego, antes bien, resalto el valor intrínseco que tienen en todo los campos de la vida. Ahora bien, aunque la oralidad y su vínculo directo sobre el constructo identitario de los escolares son temas de absoluto interés para el campo del desarrollo del lenguaje, no se puede desconocer que desde otras ciencias y asignaturas pueda llegarse a influenciar y a contribuir de tal manera, que se construya una escuela diferente. Una escuela que más que apuntarle al cumplimiento de los saberes académicos y al encuadre curricular, le apunta a la formación del individuo como ser. Una escuela que se afianza en el carácter humano, en dotar de sentido todo conocimiento y en el sujeto estudiante como protagonista de mundos posibles. Dicho así, se trata de un escenario escolar completamente diferente, una escuela que se enfrenta al mundo cambiante y a sus desafíos, que recobra el sentido del hablar para producir y el saber escuchar para comprender.

Bibliografía

- Abascal, M. D. (2002). *La teoría de la oralidad. Tesis de doctorado*. España: Universidad de Alicante.
- Abascal, M. D., Beneito, J., & Valero, F. (1993). *Hablar y Escuchar. Una propuesta para la expresión oral en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Octaedro.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría de Educación Distrital . (21 de Abril de 2006). Decreto 133. *Lineamientos de Política Pública de Fomento a la Lectura*. Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Alfonso, O. (2010). *La Interacción con los Lenguajes en el Contexto Escolar: El Caso de las Narrativas. Tesis de Maestría*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Álvarez, C., & González, E. (2003). *Lecciones de dicáctica general*. Bogotá: Magisterio.
- Aragón, G. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el cuarto ciclo. Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- Avendaño, F. (2007). Hablar en clase: habla el docente, habla el alumno. *Anales de la educación común. Educación y lenguajes*, 6, 132 a 137.
- Benítez, L. (2012). *Conocer a Erich Fromm*. Madrid: Ediciones Lea.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2011). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bruner, J. (1997). *La Educación Puerta de la Cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

- Calsamiglia, H. (2002). El estudio del discurso oral. En C. C. Lomas, *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (págs. 29-48). Barcelona: Paidós.
- Camps, A. (2004). *Escribir para aprender: una visión desde la teoría de la actividad*. Recuperado el 15 de Mayo de 2014, de Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura: sedll.org/es/admin/uploads/congresos/12/act/7/Camps,_Ana.pdf
- Camps, A. (2006). Secuencias didácticas para aprender gramática. En A. Camps, & F. (. Zayas, *Secuencias didácticas para aprender gramática* (págs. 31-38). Barcelona: Graó.
- Camps, A., & Ruíz, U. (2011). El objeto de la didáctica de la lengua y la literatura. En U. (. Ruíz Bikandi, *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (págs. 13-33). Barcelona: Graó.
- Canfux, V. (1996). *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Ibagué: Coorpración Universitaria de Ibagué.
- Casales, F. (Julio-Octubre de 2006). Algunos aportes sobre oralidad y su didáctica. *Espéculo. Revista de estudios literarios*(33).
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassirer, E. (2005). *Las ciencias de la cultura*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Chacón, A. (2012). *Propuesta pedagógica y didáctica para la construcción de Pensamiento Histórico a partir del Pensamiento Narrativo en niños y niñas entre 5 y 7 años de edad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Comenio, J. A. (1986). *La Didáctica Magna*. Madrid: Ediciones Akal.
- Daros, W. (2000). *El 'yo' y la identidad humana construida*. Recuperado el 10 de Diciembre de 2013, de William R. Daros. Blog personal: <https://williamdaros.files.wordpress.com/2009/08/w-r-daros-el-yo-en-cuanto-construccion-de-la-identidad.pdf>
- Daros, W. (2006a). *El principio existencia de la persona y la identidad*. Recuperado el 10 de Diciembre de 2013, de William R. Daros. Blog personal:

- <https://williamdaros.files.wordpress.com/2009/08/w-r-daros-el-principio-de-persona-y-la-identidad.pdf>
- Daros, W. (2006b). *La construcción del yo y de su identidad en el niño*. Recuperado el 10 de Diciembre de 2013, de Thèmes. Revue de la Bibliothèque de Philosophie Comparée:
<http://www.philosophiedudroit.org/daros,%20identite%20conscience.htm>
- Davis, F. (1991). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Camilloni, A. (1999). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En A. De Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto, & S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas* (págs. 17-39). Buenos Aires: Paidós.
- De La Mata, M., & Santamaría, A. (2010). La construcción del yo en escenarios educativos. Un análisis desde la psicología cultural. *Revista de educación*(353), 157-186.
- De los Reyes, M. C. (2003). *Identidad y exclusión de la vejez en la sociedad globalizada*. Recuperado el 15 de Mayo de 2014, de www.redadultosmayores.com.ar :
<http://www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files/EXCLU003.pdf>
- De Zubiría, M. (2008). *Los Fines y el Método de Pedagogía Conceptual*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.
- Díaz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. La Mancha: Ediciones de la Universidad de Castilla.
- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Díaz, M. (3 de Mayo de 2002). *Introducción al estudio de Bernstein*. (R. I. Comunicación, Ed.) Recuperado el 28 de Octubre de 2013, de Infoamérica:
www.infoamerica.org/documentos_pdf/bernstein08.pdf
- Ellis, R., & McClintock. (1993). *Teoría y práctica de la comunicación humana*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Erikson, E. (1992a). *Identidad*. Madrid: Taurus Humanidades.
- Erikson, E. (1992b). *Identidad: Juventud y crisis*. Madrid: Taurus Humanidades.

- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós.
- Ferrater, J. (1964). *Diccionario de Filosofía* (Quinta ed., Vol. 3). Buenos Aires: Sudamericana.
- Flórez, R., & Moreno, M. (2006). Comunicación y Lectura en el Aula: un ecosistema. En *Memorias del VII Congreso Nacional de Lectura y IV Coloquio Colombo Francés de Bibliotecas* (págs. 150 - 157). Fundalectura.
- Flórez, R., Restrepo, M., & Schwanenflugel, P. (2007). *Alfabetismo emergente. Investigación, teoría y práctica: El caso de la lectura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Fonseca, I., & Hernández, M. (2009). *La Actividad Metaverbal: Proceso que Favorece la Argumentación Oral. Tesis de Maestría*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI. Editores.
- Fromm, E. (2007). *El humanismo como utopía real*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Garcés, Á., & Beltrán, L. (2008). *Juventud, Identidad y Comunicación. Investigación en comunicación: vigencia y prospectiva*. (Á. Garcés Montoya, & L. Beltrán Pérez, Edits.) Medellín: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- García, A. (2007). La construcción de las identidades. *Cuestiones pedagógicas*(18), 207-228.
- García, A. (2008). Identidades y representaciones sociales: la construcción de las minorías. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 18(2), 211-222.
- Ghiso, A. (Junio de 1999). Acercamientos: El taller en procesos de investigación interactivos. (U. d. Colima, Ed.) *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, V(9), 141-153.
- Gil, F., & Jover, G. (2000). Las tendencias narrativas en pedagogía y la aproximación biográfica al mundo infantil. *Enrahonar*, 31, 107-122.

- Gilroy, P. (1998). Los estudios culturales británicos y las trampas de la identidad. En J. Curran, D. Morley, & V. Walkerdine, *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Goffman, E. (2003). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, M. C. (2008). *Expresión oral y escrita*. Medellín: Ude@. Universidad de Antioquia.
- Goyes, J. (2002). *Pedagogía de la oralidad*. Bogotá: UNAD.
- Gracida, M. Y., & Martínez, G. (2007). *El quehacer de la escritura*. México: UNAM.
- Graves, D. (1992). *Estructurar un aula donde se lea y se escriba*. Buenos Aires: Aique.
- Gutiérrez, Y. (2009). La enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en la Educación Media. En M. E. Rodríguez, *Reflexiones y experiencias de investigación sobre la oralidad y la escritura* (págs. 35-52). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gutiérrez, Y. (2010). La Adquisición y Desarrollo de la Competencia Discursiva Oral en la Primera Infancia. *Infancias Imágenes. Universidad Distrital Francisco José de Caldas*, 9(2), 24-34.
- Gutiérrez, Y. (2012). Ausencia de una enseñanza reflexiva y sistemática de la oralidad. *Revista Iberoamericana de Educación*(59), 223-239.
- Gutiérrez, Y., & Rosas, A. I. (2008). El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes. *Infancias Imágenes. Universidad Distrital Francisco José de Caldas*, 7(1), 24 a 29.
- Guzmán, R. J., Varela, S., & Arce, J. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el tercer ciclo. Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- Halliday, M. (1982). *Lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de cultura económica.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2005). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- Hierro, J. (2005). La idea del yo en Ortega y Gasset. En F. Llano, & A. Castro (Edits.), *Meditaciones sobre Ortega y Gasset* (págs. 109-125). Madrid: Tébar.
- James, W. (1989). *Principios de psicología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jaramillo, J., Jurado, F., & Collazos, J. (2011). *Planes de vida para comunidades ancestrales. Hacia un plan decenal en educación para el municipio de Tumaco 2011 - 2021*. (U. N. Educación, Ed.) Bogotá D.C.: Kimpres.
- Jauregui Belenciaga, I., & Méndez Gallo, P. (1 de Enero de 2005). La identidad: el gran delirio de Occidente. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 11(1).
- Jolibert, J. (1991). Formar niños lectores productores de texto: Propuesta de una problemática didáctica integrada. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 4.
- Juárez, D. (Marzo-Abril de 2008). Contra la interdisciplina: La ciencia en Lévi-Strauss. Hacia el reconocimiento de la unidad humana. *Casa del tiempo*, 1(5-6), 62-67.
- Jung, C. G. (1964). *La psicología de la transferencia*. Barcelona: Paidós.
- Jung, C. G. (2009b). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Jurado, F. (1999). *Investigación, escritura y educación. El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela*. Bogotá D. C.: Plaza & Janés.
- Jurado, F., & Otros. (Junio de 2012). Sobre el sistema de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. *Colección Cuadernos del Seminario en Educación No. 15*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas.
- Jurado, F., Roldan, H., Burgos, L. F., Baquero, C. H., & Ramírez, A. (1998). *La escuela en la tradición oral*. Bogotá D.C.: Plaza & Janés.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura económica.
- Littlewood, W. (1994). *La enseñanza de la comunicación oral. Un marco metodológico*. Barcelona: Paidós.

- Litwin, E. (1999). El campo de la didáctica: La búsqueda de una nueva agenda. En A. de Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto, & S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas* (págs. 91-115). Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2000). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Lomas, C. (2003). *Aprender a comunicar(se) en las aulas*. Recuperado el 3 de Septiembre de 2014, de Agora Digital. Revista Científica Electrónica : http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/numeros_ppal.htm
- Marafioti, R. (2005). *Charles S. Peirce: El éxtasis de los signos*. Buenos Aires : Biblos.
- Martínez, J. (2004). *La lingüística del decir. El logos semántico y el logos apofántico*. Recuperado el 24 de Octubre de 2014, de Publicaciones Universidad de Almería: <http://www.ual.es/~jgmartin/lldd.htm>
- McAdams, D. (2003). Identity and the life story. En R. Fivush, & C. Haden (Edits.), *Autobiographical memory and the construction of a narrative self. Developmental and cultural perspectives* (págs. 187-207). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCormick, L. (1997). *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires: AIQUE.
- McLaren, P. (1996). *Pedagogía crítica. En: Corrientes pedagógicas*. Manizalez: CINDE.
- Mead, G. (1973). *Espíritu, Persona y Sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- MEN. (1998). Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2003). Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Bogotá: MEN.
- Mendoza, A., & Cantero, F. J. (2003). Didáctica de la Lengua y la Literatura: aspectos epistemológicos. En A. Mendoza, *Didáctica de la lengua y la literatura* (págs. 5-31). Madrid: Pearson Educación.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2000). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.

- Mill, S. J. (2004). *Sobre la libertad*. Madrid: Edaf.
- Montealegre, A. (2010). *Estrategias para desarrollar la oralidad, lectura y escritura*. Bogotá: Magisterio.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (en Castellano ed.). (UNESCO, Ed., M. Vallejo-Gómez, N. Vallejo-Gómez, & F. Girard, Trans.) Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Morin, E. (2003). *El método. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid: Cátedra.
- Muros, B. (2011). El concepto de identidad en el mundo virtual: el yo online. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 14(2), 49-56.
- Novak, J. (1977). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza.
- Ochoa, L. (2005). *Estrategia didáctica para el desarrollo de la argumentación oral en quinto grado de educación básica colombiana*. Universidad Nacional de Educación a Distancia . Madrid: Facultad de Educación.
- Ochoa, L. (2008). *Comunicación oral argumentativa. Estrategias didácticas*. Bogotá D.C.: Magisterio.
- Olson, D. (1997). La escritura y la mente. En J. Wertsch, P. Del Río, & A. Álvarez, *La mente sociocultural. aproximaciones teóricas y aplicadas* (págs. 77-98). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel: el impacto de la lectura y la escritura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Olson, D., & Torrance, N. (1998). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
- Ong, W. (1994). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Bogotá: Fondo de cultura económica.
- Peirce, C. (2008). *El Pragmatismo*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Pérez, M. (2007). Lenguaje, ciudadanía y democracia: ¿qué le corresponde hacer a la escuela? *Transcripción de conferencia en el marco de la primera cohorte de la*

- línea de investigación Comunicación y Educación de la Maestría en Educación.*
Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Pérez, M., & Rincón, G. (2009). *Actividad, Secuencia didáctica y Pedagogía por proyectos: tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del Lenguaje.* Bogotá: CERLALC.
- Pérez, M., & Roa, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo.* Bogotá D.C.: Secretaría de Educación Distrital.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y Pedagogía.* Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1972). *El juicio y el razonamiento en el niño.* (D. e. Niestlé, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Guadalupe.
- Piaget, J. (1981). *Psicología y Epistemología.* Ariel.
- Picado, F. M. (2006). *Didáctica general: una perspectiva integradora.* San José de Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Platón. (370 a.C. Edición, 2001). *Mitos.* Madrid: Ediciones Siruela.
- Posada, N., & Castillo, N. (2009). *La Educación Artística: Aportes al Desarrollo de la Argumentación Oral. Tesis de pregrado.* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ravela, P. (2009). *Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. Páginas de Educación. Universidad Católica del Uruguay, 49-89.*
- Reyzábal, M. V. (1999). *La comunicación oral y su didáctica.* Madrid: La Muralla.
- Riaño, P. (Diciembre de 2000). *Recuerdos metodológicos: el taller y la investigación etnográfica.* (U. d. Colima, Ed.) *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, V(10), 143-168.
- Rodríguez, M. E. (Septiembre de 1995). "Hablar" en la escuela: ¿Para qué?... ¿Cómo? *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 16(3), 2-11.
- Rojas, E. (2009). *¿Quién eres? De la personalidad a la autoestima.* Madrid: Temas de hoy.
- Rojas, Y. (2010). *Conversación, Construcción Colectiva de Conocimientos y Producción Textual. Tesis de Maestría.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Santiago, Á., Castillo, M., & Mateus, G. (2014). *Didáctica de la lectura: Una propuesta sustentada en metacognición*. Bogotá: Alejandría Libros.
- SED. (2007). *Orientaciones curriculares para el campo de Comunicación, Arte y Expresión*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital. Serie Cuadernos de Currículo.
- Serrano, E., & Jurado, F. (2013). *El concepto de competencia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas.
- Souto, M. (1999). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En A. de Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto, & S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas* (págs. 117-155). Buenos Aires: Paidós.
- Taylor, C. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Ulriksen, M. (2005). Construcción de la subjetividad del niño. Algunas pautas para organizar una perspectiva. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*(100), 339-355.
- Vásquez, F. (2010). La oralidad, la lectura y la escritura como mediaciones para la convivencia. En R. d. Salle (Ed.), *Ponencia leída en el 1er. concurso distrital de Proyectos Institucionales de Lectura, Escritura y Oralidad 'PILEO'* (págs. 161-175). Bogotá: SED.
- Vásquez, F. (Enero-Junio de 2011). La didáctica de la oralidad: experiencia, conocimiento y creatividad. *Enunciación*, 16(1), 151-160.
- Vela, F. (2014). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. L. Tarrés (Ed.), *Observar, Escuchar y Comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO. El Colegio de México.
- Velasco, H., & Díaz, Á. (2004). *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- Vilà i Santasusana, M. (2004). Actividad oral e intervención didáctica en las aulas. *Glossas Didácticas*(12), 113-120.
- Vilà, M. (2003). Enseñar a hablar y a escuchar. *Cuadernos de Pedagogía*(330), 46-50.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*.

Barcelona: Paidós.

Yáñez, C. (2006). *Por los Caminos Hacia la Identidad Personal*. Manizales: Universidad

Nacional de Colombia.

Yáñez, C. (2010). *Viaje al "uno en la multiplicidad". La identidad personal y sus "si*

mismos". Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Sede Manizales.

Yuni, J., & Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela:*

investigación etnográfica e investigación acción. Córdoba: Brujas.

Anexos

Anexo A

Guía para la entrevista semiestructurada. Conversatorio con docentes

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Investigación en Educación
Maestría en Educación
Línea de Investigación: Educación y Comunicación



ELEMENTOS PARA UNA DIDÁCTICA DE ORALIDAD QUE FAVOREZCA LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD

Guía para la entrevista semiestructurada Conversatorio con docentes

Institución Educativa	Colegio Instituto Técnico Industrial Piloto – IED Sede D – Jornada Tarde. Grado quinto
Docentes colaboradores y Áreas a cargo	Ligia Góngora: Lengua Castellana – Ética y Religión Mónica Espejo: Ciencias Naturales Janneth Agredo: Ciencias Sociales Raquel Torres: Matemáticas Edgar Suárez: Educación Física Luz Marina Pérez: Educación Artística Jonathan Pardo: Tecnología

Generalidad	La entrevista semiestructurada es entendida como una estrategia mixta que busca indagar sobre un tema específico, en este caso, acerca de la competencia oral, su desarrollo y efectos en el salón de clase, además del vínculo que puede poseer con el constructo identitario de los y las estudiantes. Es mixta, porque alterna preguntas estructuradas con preguntas espontáneas a modo de entretrejer una conversación menos rígida y más completa, para así permitir comparar las respuestas y profundizar en las perspectivas propias que cada uno de los participantes ofrece.
Propósito	Lograr un acercamiento con los docentes basado en la aplicación de entrevistas semiestructuradas y el desarrollo de conversatorios, para así obtener de ellos las preconcepciones, saberes e ideales, entre otros aspectos, que meticulosamente comprobados bajo el marco de referentes conceptuales coadyuvan a definir elementos para una didáctica de oralidad que favorece la construcción de

identidad.			
EJE TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	PREGUNTA DIRECTA	PREGUNTAS RELACIONADAS (Se formulan cuándo sea necesario direccionar la pregunta directa)	CATEGORÍA A LA QUE APUNTA
Didáctica	¿Qué comprende usted por didáctica?		Oralidad
Competencia oral (hablar - escuchar)	¿Cuál es el significado que para usted tiene la oralidad en el contexto pedagógico?		
Didáctica de la lengua. Didáctica de oralidad.	De acuerdo a las preguntas anteriores y a sus respuestas ¿Cómo podría definirse una didáctica de oralidad?	¿Qué propósitos enmarcan una didáctica de oralidad?	Componente pedagógico-dinámico
		¿Qué enseñanzas se puntualizan en una didáctica de oralidad?	
		¿Cómo desarrollar un proceso evaluativo en una didáctica de oralidad?	
		En términos de procedimientos ¿es posible definir una secuencia para una didáctica de oralidad?	Componente pedagógico-sistémico
		¿Cuál sería la metodología en una didáctica de oralidad?	
¿Cuáles serían los recursos específicos para una didáctica de oralidad?			
Construcción de identidad	¿Qué significa construcción de identidad?		Construcción de identidad
	¿Qué factores están asociados a la construcción de la identidad en el niño (a)?	¿Qué entiende por identidad social?	Identidad social
		¿Qué entiende por identidad personal?	Identidad personal
		¿Qué entiende por identidad del yo?	Identidad del yo
	¿Cuáles son aquellos elementos que reflejan un proceso identitario en construcción en los estudiantes de quinto grado?	¿Durante sus clases cuáles serían aquellos elementos que hacen evidente reconocer constructos identitarios en los estudiantes?	Construcción de identidad
¿Durante sus clases qué situaciones favorecen la construcción de identidad?			

Didáctica de oralidad. Construcción de Identidad.	¿De qué manera se puede dar apertura y mantener escenarios pedagógicos en los que la oralidad se enfoque en virtud de favorecer la construcción de identidad?	¿Cómo un estudiante exterioriza procesos identitarios mediante la oralidad?	Didáctica de oralidad. Construcción de Identidad.
		¿Qué valor tiene el comprender una didáctica de oralidad que favorezca la construcción de identidad?	
	¿De qué manera a través de su clase se propicia una didáctica de oralidad que favorezca la construcción de identidad?	¿Qué reflexión crítica le genera la necesidad de considerar en sus clases elementos para una didáctica de oralidad que favorezca la identidad?	

Anexo B

Taller con estudiantes

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
 Facultad de Ciencias Humanas
 Instituto de Investigación en Educación
 Maestría en Educación
 Línea de Investigación: Educación y Comunicación



ELEMENTOS PARA UNA DIDÁCTICA DE ORALIDAD QUE FAVOREZCA LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD

Taller con estudiantes

Institución y grupo	Colegio Instituto Técnico Industrial Piloto – IED Sede D – Jornada Tarde. Grado 503
Docente colaboradora	Ligia Góngora Lengua Castellana - Ética y Religión

Generalidad	La técnica del taller se adoptó como mecanismo para integrar a los estudiantes al proceso investigativo. Se estableció una secuencia de actividades enlazadas específicamente al desarrollo del currículo de las áreas de ética y lengua castellana y en colaboración directa con la maestra que las ofrece, de tal modo que los escolares las recibieron como parte de la normalidad académica diaria y participaron en este con la mayor naturalidad y motivación. Cabe aclarar que niños y niñas, y obviamente sus padres y/o acudientes, fueron informados del procedimiento investigativo y se contó con su consentimiento para avanzar en la aplicación del taller.
Propósitos	Identificar elementos que contribuyan a la conceptualización de una didáctica de oralidad a partir de la interacción y la actividad grupal cotidiana en los escenarios del aula escolar y que a su vez permitan la inferencia de aspectos relacionados con la construcción de la identidad social, personal y del yo de los estudiantes del grado 503 del ITIP – JT. Analizar las intervenciones dialógicas en las que participan los niños y las niñas al desarrollar una secuencia de actividades orientadas a permeabilizar el constructo identitario. Describir las situaciones que se suceden al interior del salón de clase en las que se evidencie la conjugación entre una didáctica de oralidad y la construcción de identidad.

Secuencia			
ACTIVIDAD	RECURSOS	TIEMPO	MEDIADORES
La “humanidad” del ser humano	Salón de clase, tablero. Disposición de los pupitres de forma tradicional.	45 minutos	Directora de grupo, docente investigador
¿Qué pienso de otros? ¿Qué piensan los demás de mí?	Salón de clase. Organización de los pupitres por grupos pequeños. Hojas de papel de diversos colores (10 cm x 5 cm), colores, plumones, lápices, pegamento, hojas	90 minutos	

	blancas.		
Conversatorio ¿Quién soy?	Salón de clase. Hojas blancas, colores, plumones.	90 minutos	
Elementos asociados a la construcción de identidad. Así me identifico	Biblioteca. Organización de sillas en media luna o semicírculo. Tarjetas de cartulina. Cartuchera con materiales diversos.	90 minutos	

Descripción de las fases y de la metodología por actividad

La “humanidad” del ser humano	Fase afectiva	Cuento: Todos, Alguien, Cualquiera y Nadie Este es un cuento sobre una gente llamada Todos, Alguien, Cualquiera y Nadie. Había que hacer un trabajo importante y Todos estaban seguros de que Alguien lo iba a hacer. Cualquiera lo podía haber hecho, pero Nadie lo hizo. Alguien se enojó por esto, porque era el trabajo de Todos. Cada uno pensó que Cualquiera lo podía hacer, pero Nadie se enteró de que todos no lo iban a hacer. Todos culparon a Alguien, cuando Nadie hizo lo que Cualquiera podría haber hecho. Preguntas: ¿Qué piensan de la historia? ¿De quiénes se trata? ¿Qué tiene que ver con los seres humanos?
	Fase cognitiva	Se realiza una explicación general sobre el tema central: la “humanidad” del ser humano, teniendo en cuenta que en las clases de ética y religión se trataron algunos conceptos relacionados con ello. Se consideran otros temas de interés a través del planteamiento de dilemas cotidianos y de anécdotas, tales como: la familia, la organización social, la cultura, la vida en comunidad, la influencia que recibimos de otros, la comunicación, etc. El salón mantiene su organización tradicional dando lugar a la dinámica de interacción comunicativa.
	Fase práxica	A manera de plenaria, se suscitan diversas reflexiones orientadas a establecer la importancia de la vida en comunidad, los orígenes y rasgos culturales, la importancia de la comunicación, el comportamiento social, entre otros aspectos. Se solicita a cada uno de los estudiantes participantes que después de dar a conocer sus planteamientos y reflexiones, las escriban de forma concreta en el tablero. Para cerrar este primer momento del taller, se solicita a dos estudiantes realizar una relatoría de la actividad.

¿Qué pienso de otros? ¿Qué piensan los demás de mí?	Fase afectiva	Simulación del ejercicio. La docente acompañante realizará la actividad de escritura en tarjetas de colores mediada por la explicación oral. Una vez las concreta, las ubica en una hoja blanca, en la que además agrega otros aspectos relacionados con la identidad personal y del yo.
	Fase cognitiva	La socialización de conceptos se presentó en dialogo abierto, los estudiantes presentaron sus ideas y opiniones relacionadas con: el valor de compartir, el respeto por los demás, la amistad, el conversar, comprender lo que otros piensan de mí, etc., y así establecer sus saberes previos. Los pupitres se organizan para facilitar el trabajo por grupos pequeños.
	Fase práxica	Se hace entrega de los papeles de colores a cada estudiante; se invita a escribir en ellos características de algunos de sus amigos, como también, sugerencias sobre su manera de actuar en el colegio. Se recomienda que sea un escrito sencillo, claro y respetuoso, para luego consignarlos de forma organizada en una hoja en blanco, la cual tienen libertad para decorar y en la que deben escribir su nombre; en ella también pegarán los papelitos de colores que recibirán de sus compañeros. Después de un tiempo prudencial para el desarrollo de la actividad, se motiva

		a los niños y las niñas a entregar los escritos a sus compañeros. Cada uno organiza sus escritos en la hoja blanca. Durante el ejercicio, se realizan micro-entrevistas, en las que se plantean algunas de las preguntas orientadoras, con el ánimo de conocer de primera mano, las impresiones sobre la actividad y en especial, identificar factores asociados al constructo identitario y analizar los elementos de una didáctica de oralidad que los favorecen. Para cerrar este segundo momento del taller se toman los trabajos realizados, los cuales servirán de fundamento para el desarrollo de la siguiente actividad.
¿Quién soy?	Fase afectiva	Entrevista a la docente directora de grupo. Se brinda la oportunidad a los y las estudiantes de realizar preguntas a su maestra como un mecanismo de interacción comunicativa y de acercamiento.
	Fase cognitiva	A partir de los saberes previos que tienen niños y niñas frente a los pilares de trabajo: oralidad e identidad. La actividad tiene sus bases en la clase de ética y religión, en las cuales, la docente abordó temas asociados a la personalidad, las emociones y las habilidades que como seres humanos poseemos. Dado que el interrogante ¿quién soy? es tan subjetivo, la variabilidad de respuestas también lo es; sin embargo, se asocian como categorías para su abordaje otros subtemas como lo son: el auto-concepto, la autonomía, elementos que formalizan la personalidad, etc.
	Fase práxica	Los estudiantes elaboran sus escritos utilizando frases cortas que les definen como individuos. Cada frase debe escribirse en un espacio plegado de la hoja, dando forma de a poco a un abanico. Los escolares terminarán decorando su trabajo de manera libre; luego de ello, cada uno pega su trabajo en el espacio del salón dispuesto para la exposición. La socialización de los productos y de las ideas consignadas por cada uno en los abanicos, tendrá lugar durante el desarrollo de la clase de ética y en esta, la docente indagará de forma individual a cada estudiante sus percepciones y comentarios frente a la dinámica.
Así me identifico	Fase afectiva	Se presenta un video clip sobre la vida de algunos personajes conocidos y los aportes que cada uno ofreció a la humanidad. Además, se muestran algunas imágenes de diferentes animales, describiendo sus características tanto físicas como comportamentales, sus estilos de vida comunitaria y las respuestas adaptativas al entorno, con el fin de que los estudiantes los asocien con el constructo identitario.
	Fase cognitiva	La explicación general se centra en la vida de algunos personajes públicos, en las características como individuos, en su identidad social, personal y del yo, en los aportes que cada uno de ellos le ofreció a la humanidad y la manera en que sus vidas se convierten de alguna manera en ejemplos a seguir. De la misma manera, se ofrecen explicaciones descriptivas de algunos animales, atendiendo a sus comportamientos y cualidades más significativos, asociándolos a la identidad que tenemos como sujetos sociales.
	Fase práxica	A cada estudiante se le entrega una tarjeta de cartulina, en la que deben dibujar el animal de su preferencia y con el cual se identifican. Luego de brindar el tiempo suficiente, se solicita a todos los niños integrarse a la socialización del trabajo en el que se escuchan los comentarios y opiniones de cada uno. Los estudiantes exhiben el dibujo de su animal, identifican algunas de sus cualidades que lo hacen único y excepcional, y comparan estas características con la identidad propia. Cada exposición, da lugar a reflexiones adicionales y conversaciones espontáneas, pues los compañeros de grupo pueden agregar comentarios y aportarle al expositor algunas ideas o sugerencias sobre su actuar cotidiano.

Anexo C

Guía para el desarrollo de entrevistas semiestructuradas. Conversatorio con grupos focales

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Investigación en Educación
Maestría en Educación
Línea de Investigación: Educación y Comunicación



ELEMENTOS PARA UNA DIDÁCTICA DE ORALIDAD QUE FAVOREZCA LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD

Guía para el desarrollo de entrevistas semiestructuradas Conversatorios en Grupos focales

Institución y grupo

Colegio Instituto Técnico Industrial Piloto – IED
Sede D – Jornada Tarde. Grado 503

Docente colaboradora

Ligia Góngora
Lengua Castellana - Ética y Religión

Generalidad

Los conversatorios se constituyen en una herramienta clave para conocer los puntos de vista de primera mano, resolver preguntas, crear soluciones cooperativas y llegar a acuerdos comunes. Así mismo, se consideran una clara oportunidad para construir y debatir conocimientos, determinar causas y consecuencias, y enriquecer la determinación de conclusiones; el conversatorio se convierte en una situación elemental que ha de procurarse continuamente en el marco de la didáctica de oralidad.

La selección de grupos focales se logró a partir de la configuración de los elementos substanciales de los pilares investigativos, como también, a partir del desarrollo de las entrevistas semiestructuradas y del taller pedagógico. En términos generales, un grupo focal se define como el conjunto de personas que se reúnen con el fin de interactuar en una situación de diálogo y discusión sobre una temática particular que es común y compartida por todos (Vela, 2014); la discusión es esencialmente abierta, aunque el moderador del grupo toca diferentes temas vinculados con el área central de interés. Dichos grupos oscilan entre cinco y siete personas, bajo este esquema de conformación se sostuvieron durante la investigación; además, se contó con el apoyo de la docente directora de grupo quien ejerció el rol de moderadora en los conversatorios.

Propósitos

Desarrollar conversatorios en grupos focales que permitan conocer la postura y opinión que tienen los escolares frente a la conceptualización de una **didáctica de oralidad** y que a su vez permitan la inferencia de aspectos relacionados con la **construcción de la identidad** social, personal y del yo.

Dar apertura a dinámicas pedagógicas que se correlacionen con la configuración de la competencia oral en el aula y a su vez, permitan abonar el campo educativo en relación al constructo identitario de los y las estudiantes del ITIP-D-JT.

Facilitar para el estudiantado espacios de opinión y reflexión en donde se dé lugar a la conversación espontánea y con propósito, a tal modo de compartir con ellos, afianzar las relaciones sociales y fomentar el habla y la escucha participativa.

Marco de referencia para las entrevistas semiestructuradas con estudiantes			
EJE TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN	PREGUNTA DIRECTA	PREGUNTAS RELACIONADAS (Se formulan para direccionar la pregunta directa)	CATEGORÍA A LA QUE APUNTA
Didáctica de oralidad	¿Qué crees que es la oralidad?	¿De dónde deduces ese concepto? ¿Por qué tiene que ver con hablar y/o con escuchar? ¿Escuchar es parte de la oralidad? ¿Por qué?	Componente pedagógico-dinámico
	Aquí en el colegio: ¿Cuándo es más común o menos común los momentos de oralidad?	¿En qué momentos desarrollas la oralidad? ¿En qué lugares? ¿Con quiénes? ¿En cuáles clases? ¿Alguna vez te han evaluado la oralidad? ¿Cuándo y cómo?	Componente pedagógico-sistémico
Construcción de identidad	¿Cuál es el significado de la palabra identidad?	¿Cómo podrías definir tu identidad? ¿La identidad se construye? ¿Cómo?	Construcción de identidad
	Aquí en el colegio: ¿En qué momentos y espacios se te brinda oportunidad para desarrollar tu identidad?	¿Qué entiendes por conocerse a sí mismo? ¿Eres un ser social? ¿Por qué?	Identidad social
		¿Cómo crees que los demás te ven? ¿Qué piensan los demás de ti? ¿Qué te hace diferente a los demás?	Identidad personal
		Cuándo dices: así soy yo” ¿A qué te refieres? ¿Quién en realidad eres? ¿Cómo te gustaría ser?	Identidad del yo
Didáctica de oralidad. Construcción de Identidad.	¿La oralidad te ayuda a definir la identidad?	¿Hablar y escuchar ayudan a definir tu identidad? ¿Cómo? ¿Cuándo escuchas a un amigo hablar reconoces como es él? ¿Por qué? ¿Cuándo hablas es posible que los demás reconozcan como eres? ¿Por qué?	Didáctica de oralidad. Construcción de Identidad.

Organización de grupos focales y conversatorio			
EJE	PREGUNTAS ORIENTADORAS	PREGUNTAS RELACIONADAS	COMPONENTE
Didáctica de oralidad	¿Es importante hablar? ¿Es importante escuchar? ¿Por qué?	¿Te gusta conversar? ¿Cuándo puedes hablar? ¿De qué cosas te gusta conversar? ¿En qué lugares? ¿Con quiénes? ¿Crees	Componente pedagógico-dinámico.

	<p>que es importante que te escuchen? ¿Te gusta escuchar a otros? ¿Qué importancia tiene saber hablar y/o escuchar? ¿Cómo reaccionas cuando no te escuchan o cuando no te dejan participar en una conversación?</p>	<p>Componente pedagógico-sistémico</p>	
	<p>En el colegio: ¿Cuándo es más común o menos común hablar? ¿Por qué es fundamental el escuchar durante las clases?</p>	<p>¿Conversas durante las clases? ¿De qué se habla en clase? ¿Qué se necesita para que en una clase se pueda hablar y se pueda escuchar? ¿Cuáles son las clases en las que mayormente se ofrece oportunidad de expresar las opiniones? ¿Se te facilita expresar tus opiniones? ¿Cuándo y cómo? ¿Qué opinas del escuchar a tus compañeros? ¿Quién eres? ¿Cuáles son tus cualidades? ¿Cuáles son tus preferencias? ¿Cuándo dices: así soy yo” ¿A qué te refieres? ¿Cómo te gustaría ser? ¿Cómo crees que te ven tus compañeros de clase? ¿Qué piensan tus padres sobre tí? ¿Qué te hace diferente a los demás?</p>	<p>Identidad del yo</p> <p>Identidad personal</p>
	<p>¿Te gusta estar en este salón – colegio? ¿Por qué? ¿Te gusta compartir con los demás? ¿Qué es lo que compartes? ¿Qué tan importante es compartir con otros? ¿Qué significa ser social y amigable?</p>	<p>Identidad social</p>	
<p>Relación entre Didáctica de oralidad y Construcción de Identidad.</p>	<p>¿Qué entendemos por identidad? ¿El hablar y escuchar contribuye a definir la identidad?</p>	<p>¿Al participar en diferentes conversaciones planteas tu manera de pensar? ¿Crees que tus opiniones, son el reflejo de quién eres? ¿Por qué? ¿Cuándo escuchas a un amigo hablar puedes reconocer su manera de ser? ¿Cuándo hablas es posible que los demás reconozcan como eres? ¿Por qué? ¿En las clases, te dejan hablar de asuntos que te interesan?</p> <p>Didáctica de oralidad. Construcción de Identidad.</p>	

Anexo D

Guía para la observación etnográfica

Formato de observación²⁹

Proyecto: “Elementos para una Didáctica de Oralidad que favorezca la Construcción de Identidad”

Informe de tesis

Maestría en Educación y Comunicación

Universidad Nacional de Colombia

Objetivo del formato de observación

El propósito de este instrumento es indagar a través de la observación y en el marco de la etnografía educativa, una serie de características y componentes asociados a la configuración de elementos para una didáctica de oralidad que favorezca la construcción de identidad de niños y niñas entre los 9 y 12 años del colegio ITIP – D – JT.

Descripción y recomendaciones generales

Este instrumento busca indagar distintos aspectos relacionados con la configuración de una didáctica de oralidad y su correlación con el constructo identitario de niños y niñas del grado quinto de educación básica primaria. Para ello se presentan dos componentes: el pedagógico-dinámico y el pedagógico-sistémico, a su vez se subdividen en seis categorías de análisis que se listan en la tabla de contenido. Cada una de estas categorías presenta una serie de criterios y descriptores desde los cuales se plantean unas preguntas generadoras. Para dar respuesta a cada una de ellas se precisan en el marco conceptual los postulados que las explican y muchos otros argumentos que se ofrecen a lo largo del documento de tesis que contribuyen a definirlos. Luego de responder a las preguntas de observación, se ofrecen espacios tanto para la síntesis de la misma, como para complementarla con las anotaciones adicionales a las que haya lugar.

Contenido del instrumento

A. Componente pedagógico - dinámico

1. Características de la práctica pedagógica	1.1.	Descripción general del tipo de actividad
	1.2.	Intencionalidad - Propósitos
	1.3.	Proceso de enseñanza - aprendizaje

²⁹ Adaptación del formato y guía de observación de los proyectos investigativos: “Modelos y prácticas pedagógicas en la Educación Inicial” y “Los procesos de aprender y sus mediaciones en los escolares del Distrito Capital”, adelantados por el grupo investigador: Cognición y Lenguaje en la Infancia de la Universidad Nacional de Colombia.

	1.4.	Seguimiento y evaluación
2. Interacciones comunicativas y constructo identitario	2.1.	Agentes participantes. Habilidades y capacidades
	2.2.	Situaciones específicas
	2.3.	Elementos lingüísticos y no lingüísticos en las interacciones
3. Acción educativa	3.1.	Promoción del aprehendizaje
	3.2.	Funcionalidad del contexto
B. Componente pedagógico - sistémico		
4. Secuencia de actividades	4.1.	Campo. Esquematización del área y desarrollo de contenidos
	4.2.	Currículo. Oralidad y Construcción de Identidad
5. Tendencias generales en el desarrollo de la práctica pedagógica	5.1.	Metodologías visibles e invisibles
	5.2.	Interdisciplinariedad - Transversalidad
6. Recursos	6.1.	Condiciones del aula. Materiales de apoyo
C. Síntesis de la observación		
D. Anotaciones complementarias		

A. Componente pedagógico - dinámico

1. Características de la práctica pedagógica

Datos generales de la actividad observada

Fecha: ____ / ____ / ____ (día, mes, año).

Hora de inicio: _____ (horas, minutos).

Hora de finalización: _____ (horas, minutos).

Tiempo total de la observación: _____ (horas, minutos).

1.1. Descripción del tipo de actividad que se está observando - (área, tema, docente, cantidad de estudiantes, curso).

1.2. Intencionalidad - Propósitos

1.2.1. ¿Cuál es el propósito o propósitos de la actividad observada?

1.2.2. ¿Existe evidencia alguna del vínculo entre la función comunicativa oral y la construcción de identidad en el propósito de la (s) actividad (es)?
1.3. Proceso de enseñanza - aprehendizaje
1.3.1. ¿Qué pertinencia tiene el tema y/o contenido desarrollado, frente al fortalecimiento de la competencia oral y su relación con el constructo identitario de niños y niñas?
1.3.2. ¿Cuáles son los contenidos específicos que facultan la oralidad y/o promueven la construcción de la identidad social, personal y del yo, en los estudiantes?
1.3.3. ¿Qué tipo de enseñanzas declarativas, actitudinales o procedimentales se viabilizan en el aula?
1.3.4. ¿De qué manera lo enseñado impulsa las diferentes formas de razonar e involucrarse activamente en la clase? - (opiniones, reflexiones, análisis, afirmaciones, acotaciones, retroalimentaciones, ejemplificaciones, replicas, aclaraciones, comentarios relacionales, etc.)
1.4. Seguimiento y evaluación
1.4.1. ¿Qué habilidades y/o capacidades se hacen visibles en el aula de clase en relación al dominio o dificultad en la comunicación oral?

1.4.2. **¿Cuáles son algunas de las actitudes/acciones que se reflejan en el salón de clase y que permiten inferir la apropiación y conocimiento de normatividades básicas en la interacción comunicativa? – Descripción específica (respetar los turnos de habla, tonos de voz, capacidad de escucha, gestualidad, elementos paralingüísticos, etc.).**

1.4.3. **¿De qué manera las enseñanzas se correlación con el dominio de la competencia oral y con el constructo identitario de los niños y niñas? Verificación descriptiva - (actitudes, motivaciones, reflejo de emociones, ambiente comportamental, convivencia, trato, etc.).**

2. Interacciones comunicativas y Constructo identitario

2.1. Agentes participantes. Habilidades y capacidades

2.1.1. **¿Cómo se evidencia en el maestro(a) el uso de diferentes habilidades y capacidades orales durante la actividad planteada?**

2.1.2. **Mencionar si para los niños y las niñas es claro cuáles habilidades y capacidades deben usar durante la actividad planteada (habla, escucha) – (razonar, opinar, exponer, argumentar, etc.).**

2.1.3. **¿De qué manera el uso de habilidades y capacidades orales durante la clase, se direccionan a facultar la construcción de la identidad de niños y niñas?**

<p>2.2. Situaciones específicas. Funcionalidad del contexto</p>
<p>2.2.1. ¿De qué manera se facilita la interacción comunicativa entre niños y niñas? ¿Cómo estas interacciones son evidencia de un constructo identitario en desarrollo?</p>
<p>2.2.2. ¿Cómo se facilita la interacción entre niños y niñas con su propio conocimiento en el desarrollo de la clase?</p>
<p>2.2.3. ¿Qué evidencia se presenta de la interacción comunicativa de los/las estudiantes con el/la docente? ¿De qué manera inciden estas interacciones (niño/adulto) en el accionar de los estudiantes?</p>
<p>2.2.4. ¿Qué interacciones comunicativas espontáneas (no planeadas previamente) emergen durante el desarrollo de la clase? ¿En qué se relacionan con la identidad social/personal/del yo?</p>
<p>2.3. Elementos lingüísticos y no lingüísticos en las interacciones</p>
<p>2.3.1. ¿Cómo promueve el docente distintas formas de expresión lingüística (narraciones, descripciones, explicaciones) durante el desarrollo de la actividad planteada?</p>
<p>2.3.2. ¿Cómo promueve el docente distintas formas de expresión no lingüística (manuales, kinestésicas, estéticas) durante el desarrollo de la actividad planteada?</p>

2.3.3. **¿Cómo asegura el docente la comprensión a través del lenguaje (reflexión, conocimientos previos, reformulación, parafraseo, etc.) durante la clase?**

2.3.4. **¿Qué acciones específicas lingüísticas y no lingüísticas sugieren relación con la construcción de la identidad en los estudiantes?**

3. Acción educativa

3.1. **Promoción del aprehendizaje.**

3.1.1. **¿Cómo promueve el/la maestro(a) diferentes formas de razonar (analizar, relacionar, detallar, focalizar un tema) durante la clase?**

3.1.2. **¿De qué manera las diferentes formas de razonar de los niños y niñas son evidencia de un constructo identitario social/personal/del yo?**

3.2. **Funcionalidad del contexto**

3.2.1. **¿De qué manera influye el contexto inmediato (ambiente de trabajo en el aula), para que se facilite la interacción comunicativa?**

- 3.2.2. **Describir qué otros contextos permean el desarrollo de la clase (familiar, institucional, cultural, etc.) y cómo salen a flote relacionándose con la construcción de la identidad de los estudiantes.**

B. Componente pedagógico - sistémico

4. Secuencia de actividades

4.1. Campo. Esquematización del área y desarrollo de contenidos

- 4.1.1. **¿De qué manera el área/asignatura se involucra con una didáctica de oralidad que favorezca la construcción de la identidad?**

- 4.1.2. **¿De qué manera el tema y las actividades desarrolladas se involucran con una didáctica de oralidad que favorezca la construcción de la identidad?**

- 4.1.3. **¿La estructura curricular del área ofrece elementos que se relacionan con la competencia comunicativa oral?**

4.1.4. **¿La estructura curricular del área ofrece elementos que se vinculan a la construcción de la identidad social/personal/del yo de los y las estudiantes?**

4.2. **Currículo. Oralidad y Construcción de Identidad**

4.2.1. **¿Cómo se evidencian las siguientes acciones en el marco del currículo institucional?**



Acción Educativa	Evidencia
Gobierno y participación de los niños y las niñas en la institución.	
Programas, iniciativas o estrategias de formación para la ciudadanía y la democracia.	
Actividades formativas que involucran las familias en democracia, participación y cívica.	
Actividades de conocimiento del mundo social.	
Actividades de conocimientos del mundo del lenguaje y la comunicación oral.	
Prácticas grupales para promover el desarrollo comunicativo oral.	

Prácticas grupales para promover el desarrollo del yo/personal/social.	
Espacios y momentos para la interacción comunicativa entre estudiantes que permeen su constructo identitario.	
Espacios y momentos para la interacción comunicativa con los adultos (maestros y padres de familia) que se relacionan con su constructo identitario.	
5. Tendencias generales en el desarrollo de la práctica pedagógica	
5.1. Metodologías visibles e invisibles	
5.1.1. ¿Qué prácticas se realizan para promover el aprehendizaje y desarrollo de la oralidad? (conversaciones agradables, exclamaciones de emoción, ambiente excesivamente ruidoso, etc.).	
5.1.2. ¿Cómo el maestro o maestra utiliza diferentes formas de motivación de acuerdo a los propósitos de la actividad? ¿Los niños y niñas muestran diferentes grados de motivación hacia las actividades?	
5.1.3. ¿Qué estrategias se utilizan para crear un clima de atención, de regulación en la comunicación, de expresión de emociones y de disciplina en el aula?	
5.1.4. ¿Existe acompañamiento del maestro durante las actividades? ¿De que manera esto influencia el desarrollo de la clase?	

5.2. Interdisciplinariedad - Transversalidad
5.2.1. ¿Cómo las actividades planteadas se correlacionan con otras áreas? ¿Es dado a conocer a los estudiantes?
5.2.2. ¿De qué manera la actividad desarrollada se vincula a la realidad contextual y se vincula a su cotidianidad del estudiante?
5.2.3. Describir el grado de receptividad que presentan los estudiantes frente al tema y cómo lo relacionan a distintas áreas de su vida y formación.
6. Recursos
6.1. Condiciones del aula y materiales de apoyo.
6.1.1. ¿De qué manera la organización del aula se dispone para permitir la interacción comunicativa oral?
6.1.2. ¿Cuáles son las herramientas de apoyo o materiales de trabajo utilizados en la actividad planteada?

Anexo E

Consentimiento informado

**CONSENTIMIENTO INFORMADO
PADRES Y ACUDIENTES DE ESTUDIANTES**




Yo _____ representante legal y acudiente del estudiante _____ del grado _____, he recibido la información respectiva acerca de la participación de mi hijo (a) en diferentes actividades escolares dentro de su jornada académica tales como: talleres, entrevistas y conversatorios, y que estas se desarrollarán como parte del proyecto titulado: Escenarios didácticos de oralidad: espacios para la construcción de identidad, adelantado por el profesor Freddy Pineda Rodríguez, en sus estudios de Maestría en Educación. El objetivo es caracterizar una didáctica de oralidad que contribuya a fortalecer la identidad social, personal y del yo de los estudiantes del ITIP entre los 9 y 12 años.

Las actividades requieren la autorización expresa, debido a que se registrarán video-grabaciones que servirán como un compendio de evidencias para su posterior análisis. Se aclara que el uso del material es netamente académico e investigativo, por lo tanto se preservará el debido respeto a la integridad personal y a los datos de los menores que participen en el proyecto. Los padres también podrán ser llamados a participar en algunas de las actividades a realizar durante el año.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria AUTORIZO () NO AUTORIZO () la participación de mi hijo (a) en el desarrollo de las actividades y su correspondiente video-grabación en las instalaciones del colegio.

Lugar y fecha: _____
Firma del padre/madre o acudiente: _____ C.C. _____

Freddy Pineda Rodríguez
Lic. en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana
Estudiante de Maestría en Educación
Responsable del Proyecto

* El formato enuncia el título anterior de la propuesta “*Escenarios didácticos de oralidad: espacios para la construcción de identidad*”, el cual se ajustó luego, a los propósitos y carácter de la investigación. El cambio cuenta con la autorización expresa del consejo de Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia – Sede Bogotá (Acta 03 sesión del 11 de febrero de 2016).

Anexo F

Cronograma

ELEMENTOS PARA UNA DIDÁCTICA DE ORALIDAD QUE FAVOREZCA LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD

Cronograma

Centrada en los criterios generales de la etnografía educativa y tomando como unidad particular de estudio el aula dentro de un marco institucional, la investigación se desarrolló dando cumplimiento a diferentes etapas, cada una de las cuales se enfocó en el avance y consecución de uno o más objetivos específicos, a fin de llevar a cabo el estudio y consolidar el informe final.

Etapa preliminar

No.	FASES	DESCRIPTORES	DURACIÓN	MES
1	Pesquisa de la información Primera etapa	Pilares de investigación: didáctica de oralidad – Construcción de identidad	10 semanas	Septiembre Octubre Noviembre 2013
2	Pesquisa de la información Segunda etapa	Marco general de antecedentes	12 semanas	Febrero Marzo Abril Mayo 2014
3	Consolidación del marco teórico	Referentes conceptuales y posturas teóricos	14 semanas	Agosto Septiembre Octubre Noviembre 2014
4	Definición del enfoque y las técnicas investigativas	Etnografía educativa	4 semanas	Enero Febrero 2015

Etapa de desarrollo de las técnicas investigativas

No.	FASES	DESCRIPTORES	DURACIÓN	MES
5	Observación etnográfica y video-grabación de las prácticas educativas cotidianas	Primer ciclo de filmación de situaciones de clase con diferentes grupos.	15 semanas	Mayo Junio Agosto Septiembre Octubre 2014
		Segundo ciclo de filmación de situaciones de clase con diferentes grupos	10 semanas	Febrero Marzo Abril 2015
		Filmación de prácticas cotidianas de enseñanza- aprendizaje con un	10 semanas	Mayo Junio Julio

		grupo específico del grado quinto		2015
6	Desarrollo de entrevistas semiestructuradas y conversatorios con docentes	Conversatorio grupal con los docentes de la institución	1 semana	Mayo 2015
		Dialogo y desarrollo de entrevistas semiestructuradas con algunos educadores	2 semanas	Mayo 2015
		Desarrollo de conversatorio integrado (docentes del ciclo, padres de familia y estudiantes de otros grados)	1 semana	Agosto 2015
7	Taller con estudiantes del grupo seleccionado y posterior desarrollo de conversatorios con grupos focales	Taller con estudiantes del grupo seleccionado, desarrollado en cuatro momentos	3 semanas	Mayo Junio 2015
		Organización de grupos focales y desarrollo de conversatorios	2 semanas	Julio 2015

Etapa de cierre y elaboración de informe

No.	FASES	DESCRIPTORES	DURACIÓN	MES
8	Análisis comparativo del material video-grabado	Ficha para la observación	4 semanas	Agosto Septiembre 2015
9	Descripción de las prácticas escolares cotidianas	Categorías de análisis	8 semanas	Septiembre Octubre 2015
10	Formalización del informe de investigación	Documento	6 semanas	Noviembre Diciembre 2015