

FUNCIONES DE LA ORALIDAD EN UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA
ESCRITURA DE UN TEXTO FICCIONAL.

Jeimy C. Agudelo Penagos

Yoanna D. García Quiroga

Julia J. Reyes Gómez

Sandra M. Gerena Villamil

Carlos J. González Muñoz

DIRECTORA

Fanny Blandón Ramírez

Prácticas de Enseñanza, Prácticas Discursivas y Lenguajes en el Campo Educativo

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Bogotá, 9 de Junio, 2015.

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

Agradecimientos

En las siguientes líneas expresamos nuestros más profundos y sinceros agradecimientos a:

Dios en primer lugar por permitirnos llegar a cumplir nuestros anhelos, por bendecirnos en *cada paso que damos, fortalecer nuestro corazón e iluminar nuestra mente para llegar a la cima de nuestros sueños.*

De igual manera a nuestros familiares por ser fuente de energía en momentos difíciles, además de ser el pilar fundamental de nuestra vida y apoyarnos día a día en nuestra formación como profesionales estando siempre ahí con su inmenso amor.

A la Pontificia Universidad Javeriana por darnos la oportunidad de estudiar y aprender cada día de los mejores.

A nuestra directora de tesis, docente Fanny Blandón Ramirez quien con sus conocimientos, experiencia, paciencia y motivación ha logrado en nosotros un trabajo excepcional, por sus consejos ya que ayudaron a formarnos como investigadores.

Para todos ellos es la presente dedicatoria, pues son a los que debemos su verdadero apoyo incondicional. Mil gracias.

Tabla de contenido

1. Introducción.....11

 1.1 Planteamiento del Problema.....13

 1.2 Justificación.....17

 1.3 Objetivos.....21

 1.3.1 General.....21

 1.3.2 Específicos.....21

2. Antecedentes.....22

 2.1 Investigaciones Teóricas.....22

 2.2 Investigaciones teórico prácticas.....30

 2.3 Políticas educativas de la enseñanza de lengua.....34

3. Marco Teórico.....40

 3.1 Acerca del Lenguaje.....41

 3.1.1 Enfoque sociocultural del lenguaje.....45

 3.2 Acerca de la lengua.....46

 3.3 Oralidad47

3.3.1	Oralidad y escritura.....	50
3.3.2	Funciones de la oralidad.....	51
3.3.3	La oralidad en la escuela.....	56
3.4	Acerca de la Didáctica.....	57
3.4.1	La didáctica del lenguaje.....	58
3.4.2	Didáctica de la oralidad.....	59
3.5	Las prácticas de enseñanza.....	60
3.6	Secuencia didáctica.....	61
3.6.1	Secuencia didáctica para la escritura.....	62
3.6.1.1	Secuencias didácticas para la escritura de textos narrativos.....	63
4.	Ruta Metodológica.....	65
4.1	Enfoque de Investigación.....	65
4.1.1	Estudio de caso.....	67
4.2	Descripción del objeto de investigación.....	69
4.2.1	Bitácoras.....	70
4.2.2	Relatorías.....	75
4.2.3	Videos.....	76

4.2.4 Planeaciones.....	80
4.2.5 Textos regalo.....	81
4.2.6 La voz de I.....	81
4.3 Descripción del objeto de estudio.....	82
4.4 Instrumentos de recolección de datos.....	83
5. Análisis de datos.....	84
5.1 Codificación Abierta.....	86
5.2 Codificación Axial.....	88
5.3 Codificación Selectiva.....	90
5.3.1 Definición de categorías y códigos.....	92
5.3.1.1 Categorías y códigos de la maestra.....	92
5.3.1.1.1 Hablar para mediar.....	92
5.3.1.1.1.1 Uso de escenas comunicativas para estimular la imaginación.....	93
5.3.1.1.1.2 Uso de Preguntas para generar Inferencias.....	96
5.3.1.1.1.3 Uso de preguntas para generar Intertextualidad.....	97

5.3.1.1.1.4 Uso de Preguntas y textos para generar metacognición.....	100
5.3.1. 2 Categorías y códigos de los estudiantes	101
5.3.1.2.1 Hablar para imaginar.....	101
5.3.1.2.2 Hablar para construir intertextualidad	104
5.3.1.2.3 Hablar para inferir.....	106
5.3.1.2.3.1 Construcción de inferencias a partir de textos.....	107
5.3.1.2.4 Hablar para generar metacognición.....	109
6. Conclusiones.....	112
7. Proyección.....	114
8. Referencias.....	115
9. Apéndices.....	126
9.1 Codificación axial y triangulación “Funciones de la oralidad en una secuencia didáctica para la escritura de un texto ficcional.”	126

Lista de figuras y tablas

	Pág.
FIGURA 1. Planeaciones de clase módulo Viaje al centro de la escritura.....	80
FIGURA 2. Textos regalo, módulo Viaje al centro de la escritura.....	81
FIGURA 3. Proceso de codificación. Las tres etapas que se describen hacen parte del modelo de codificación propuesto para nuestra investigación.....	85
FIGURA 4. Codificación abierta. Primera aproximación a la elaboración de códigos para interpretar el objeto de estudio.....	86
FIGURA 5. Instrumentos de recolección de datos. Fuentes de información utilizadas para recolectar los datos y realizar tanto el proceso de triangulación como el de codificación.....	87
FIGURA 6. Matriz para codificación axial. Esta matriz incluye los códigos que se identificaron en la codificación Abierta y la categoría que agrupa tales códigos.....	89
FIGURA 7. Categorías de la maestra y de los estudiantes.....	91
FIGURA 8. Convenciones de ejemplos.....	93
TABLA 1 Bitácoras de la profesora Ingrid Muñoz Muñoz incluidas en el Módulo “Viaje al Centro de la escritura”.....	71
TABLA 2 En esta tabla se presenta el código de la maestra y su definición.....	88
TABLA 3 En esta tabla se presenta el código de los estudiantes y su definición.....	89

TABLA 4 Esta categoría central surge como fase final del proceso de codificación.....90

Resumen

La oralidad concebida como una actividad del lenguaje que se manifiesta y materializa dentro del aula, cumple con determinadas funciones que evidencian que esta permea todos los ámbitos y contextos de la enseñanza al configurarse como una práctica transversal en las actividades que se desarrollan. Así, el objetivo de este proyecto fue el de identificar las funciones de la oralidad presentes en el desarrollo de una secuencia didáctica para la escritura de un texto ficcional mediante la aplicación de la teoría fundamentada, concebida como un estudio sistemático y riguroso cuyo objetivo es generar teorías arrojadas por los propios datos para comprender la naturaleza del fenómeno estudiado. En este caso, nos referimos al análisis de las experiencias, perspectivas y fenómenos generados entre los participantes (estudiantes y maestra) a lo largo del proceso de escritura y que son configuradas por medio de la oralidad, encontrando así que la oralidad de la maestra y la de los niños cuentan con funciones específicas en determinados momentos del desarrollo de la secuencia didáctica objeto de estudio.

Abstract

The Orality is conceived as a language function developed and materialized inside the classroom where it assumes specific functions that are always evidence of how oral activities permeate all teaching contexts due to its transversal nature. The main objective of this project was to identify the functions and roles of the Orality by working on a learning unit focused on writing a fictional text. The Grounded Theory, which is a systematic and rigorous method that involves the construction of theory through the analysis of data, was used. In this specific study, the data analyzed were the activities, experiences and perspectives of the project's participants (students

and teacher) along their writing process, and how these were shaped by the Orality. It was discovered that the teacher's and students' oral processes assumed specific functions at certain moments of the development of the learning unit.

Palabras clave: oralidad, funciones de la oralidad, lenguaje, lengua, práctica de enseñanza, secuencia didáctica.

1. Introducción

El tema de la oralidad durante varios años ha sido poco valorado en el contexto de las prácticas de enseñanza en Colombia, por lo cual es nuestra preocupación por profundizar acerca de dicho tema. Con respecto a ello, nace nuestro proyecto como parte de una investigación colaborativa denominada “*Diversidad de Usos de la Oralidad en una Clase de Lengua*” realizada por un grupo de investigadores de la Maestría en Educación en la línea: prácticas de enseñanza, prácticas discursivas y lenguajes en el campo educativo de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, donde se indaga por aspectos del lenguaje como: la relación oralidad y escritura, el andamiaje, réplica de la secuencia didáctica y el estudio sobre las funciones de la oralidad en una práctica de enseñanza.

Conviene resaltar que la investigación *Funciones de la oralidad en una secuencia didáctica para la escritura de un texto ficcional* surge como una propuesta que aporta directamente al análisis y la reflexión de las prácticas de enseñanza de lengua oral en el campo educativo. Se sitúa en la exploración de una práctica de enseñanza de lengua estructurada a partir de una secuencia didáctica para la escritura de un texto ficcional e implementada por la docente Ingrid Muñoz Muñoz en la escuela de La Buitrera (Ubicada en el corregimiento La Buitrera de Santiago de Cali, Colombia), la cual a su vez es el punto de partida para la creación del módulo “*Viaje al Centro de la Escritura*” *apuntes para la transformación de los maestros*. Este, es construido e implementado por las maestras pertenecientes a la línea de investigación en didáctica de la Lengua Materna y Literatura del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, como respuesta al Programa de Transformación de la Calidad Educativa “Todos A Aprender”

del Ministerio de Educación Nacional y es “concebido como un módulo de autoformación dirigido a maestros y maestras de educación básica primaria del sector oficial”. (Universidad Del Valle, 2014).

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario resignificar el papel que tiene la oralidad en el ámbito educativo, cambiar las concepciones que poseen los maestros en cuanto a ésta y brindarle un lugar favorecido en el entorno pedagógico. Por ello, a pesar de la escasez de investigaciones en cuanto a ésta temática se refiere, es preciso rescatar que desde la perspectiva sociocultural, existen autores que han hecho estudios aportando trascendencia desde sus concepciones, tal es el caso de: Anna Camps (2002) desde hablar en clase, aprender lengua, Luci Nussbaum (1996) en el aula como espacio cultural y discursivo, Montserrat Vilá i Santasusana (2005) desde la propuesta el discurso oral formal, Yolima Gutiérrez (2012) en ausencia de una enseñanza reflexiva y sistemática de la oralidad , entre otros autores.

Desde esta perspectiva se ubica la presente investigación de corte cualitativo, con el objetivo de indagar sobre aquellas funciones que circulan en el aula de clase, atendiendo a la pregunta que cuestiona a los docentes en el campo educativo ¿Para qué se habla en el aula de clase? específicamente en una secuencia didáctica para la escritura de un texto ficcional, teniendo en cuenta los contextos reales de los estudiantes y las relaciones que se tienen entre maestro - estudiante y estudiante – estudiante, desde donde se analizan elementos centrales para observar las funciones de la oralidad referida a la configuración didáctica de la clase de lengua perteneciente al módulo anteriormente descrito y el rol del estudiante en cuanto al uso de la lengua oral a la luz de la teoría fundamentada.

1.1 Planteamiento del problema

En Colombia se han venido desarrollando estudios sobre la oralidad desde hace algunos años, una muestra de ello es el caso de la doctora Yolima Gutiérrez (2012), quien propone una tesis doctoral en la que se plantea la necesidad de rescatar la actividad oral del lenguaje en la escuela, caracterizada por la ausencia de una conciencia lingüística, discursiva y pedagógica sobre la lengua oral. Por tal razón, se hace necesario dilucidar el estatuto epistemológico de la oralidad como actividad del lenguaje y como dimensión interdisciplinar que implica la consideración de condiciones socio-culturales, psico-pedagógicas, lingüísticas y discursivas que posibiliten su valoración y comprensión en las aulas. De la misma manera, cabe resaltar que los intereses de la mayoría de los investigadores del lenguaje se han centrado en profundizar la lectura y la escritura sin dar la importancia necesaria a la oralidad, como puede evidenciarse por ejemplo, en los estados de arte sobre investigación en educación publicados por Colciencias (2000) y en las Políticas Públicas Educativas de nuestro país.

Por lo cual, el objeto de estudio de nuestra investigación está centrado en la caracterización de las funciones de la oralidad, como soporte de los discursos que se producen en una práctica de lengua dentro de una secuencia didáctica para la escritura de un texto ficcional. Desde esta perspectiva, la situación en cuanto a la temática que se va abordar es problemática por las siguientes razones:

En primer lugar, las concepciones que circundan los discursos de los maestros acerca de la oralidad se convierten en miradas subvaloradas frente a este término y por ende a las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en el aula de clase, como lo afirma Nussbaum

(1996) la oralidad debería concebirse como una construcción cognitiva y social donde la interacción juega un papel fundamental en el aula de clase. Por lo tanto, el lugar que ocupa en las prácticas de lenguaje es netamente desde los usos formales como una instrumentalización de algunas técnicas evidenciadas: la exposición, el debate, la mesa redonda, entre otras.

Como lo afirma Tusón (1994) en su texto *Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo*, se da a conocer las limitaciones de los estudios sobre el uso de la competencia comunicativa de la lengua, desconociendo que en las interacciones que se dan en el aula de clase, las funciones son múltiples en la construcción de sentido y conocimiento. Dicha concepción reduce las posibilidades de pensar en los usos de la oralidad en la escuela como una construcción de tejido social y como producción de conocimiento donde el estudiante se reconoce como sujeto que posee una voz y necesita ser escuchada desde diferentes situaciones, propósitos, intenciones y posibilidades.

En segundo lugar, una de las falencias de la oralidad en la escuela es que no se reconoce la importancia de ésta en la construcción de procesos del lenguaje. Así, se privilegia la escritura y la lectura como ejes centrales desconociendo que en realidad la oralidad impregna toda la vida escolar, donde se desafía al estudiante a crear argumentos, confrontar los saberes y pensar críticamente de forma oral. En consecuencia “la lengua oral tiene funciones muy diversas: regular la vida escolar, aprender a pensar, a reflexionar” (Camps., 2002, p. 6.), por ello, ésta debe ser reconocida como objeto de aprendizaje en el ámbito escolar y lograr su reivindicación implica promover el reconocimiento de la importancia de **la** ésta en campo educativo.

En tercer lugar, en Colombia la oralidad como construcción social del aprendizaje en el aula demuestra carencias dada la prelación por la escritura y la lectura, lo cual se ve reflejado en

los estándares básicos en competencias de lengua: “enfaticar el uso del lenguaje, a través de sus manifestaciones orales y escritas, acompañado del enriquecimiento del vocabulario, de unos primeros acercamientos a la literatura a través del proceso lector” (Ministerio de Educación, 1998, p. 27 – 28). Por lo tanto, se puede afirmar que la oralidad se ve relegada en el aula de clase al trabajo de técnicas expositivas que responden al manejo de unos contenidos previos, dejando en evidencia que falta establecer un marco normativo epistemológico en cuanto a políticas públicas que atañen al tema de la oralidad como una preocupación de enseñanza en la escuela.

Sumado a ello, hay ausencia de una didáctica de la oralidad en las instituciones educativas, donde se reconozca dentro de las planeaciones las prácticas orales que circulan en el aula de clase y se realice un trabajo consciente por parte de los docentes como afirma Monserrat, Vila y Santasusana (2004) “la actividad oral que propone en las aulas y las formas de intervención didáctica sigue siendo muy diversa ya que depende de múltiples factores (epistemológicos, didácticos, contextuales, etc.) que inciden en mayor o menor medida en el profesorado”(p.113). Por otro lado, cabe destacar la importancia de generar un espacio para el estudio de las prácticas de enseñanza puesto que estas se configuran como un espacio de reflexión y de investigación, partiendo del hecho que su análisis permite incrementar el conocimiento y obtener conclusiones sobre la realidad en la que estamos inmersos, los fenómenos y los hechos que observamos, por lo que de esta manera nos ayuda a analizar la relación que se establece entre los elementos que configuran una determinada situación educativa.

Así, el estudio retoma los postulados de Camps (2002), sobre hablar en la escuela con el fin de analizar las funciones de la oralidad; subdivididas según la autora, en tres categorías: “hablar para regular la vida social escolar; hablar para aprender y aprender a pensar; hablar para

leer y para escribir y hablar para aprender hablar”. Teniendo en cuenta lo anterior, uno de los fines centrales de la investigación es caracterizar la manera en la que funciona la oralidad dentro de una práctica de lengua.

De la problemática descrita anteriormente nace el siguiente planteamiento el cual se hace necesario en el ámbito educativo para realizar un estudio sobre las funciones de oralidad, bajo esta perspectiva, formulamos el siguiente problema: *¿Cuáles son las funciones de la oralidad en una práctica de enseñanza de lengua desarrollada a través una secuencia didáctica para la escritura de un texto ficcional?*

1.2 Justificación

Nuestro proyecto de investigación se enmarca dentro de los estudios de la oralidad en la escuela, ésta considerada como una práctica sociocultural que debe ser profundizada en las aulas debido a su papel crucial en la enseñanza del lenguaje. Así mismo, el análisis de una práctica de enseñanza contenida en una secuencia didáctica para la escritura de un texto ficcional se convierte en el punto de partida para evidenciar que la oralidad permea todos los ámbitos y contextos de la enseñanza al configurarse como una práctica transversal en las actividades que pueden ser desarrolladas en la escuela.

De acuerdo con lo anterior, decidimos enfocar nuestro proyecto a la oralidad ya que es un agente indispensable en la organización del saber en el aula aunque en la actualidad carece de relevancia en el ámbito educativo, en palabras de Arnáez retomando a Cassany, Luna y Sanz, (1994, p. 134). “La expresión oral ha sido, y quizá lo sea todavía, la habilidad más olvidada en la clase de lengua centrada en la gramática y en la lectoescritura”. Consideramos que es de vital importancia darle el lugar a la oralidad en la escuela, ya que se destaca como aspecto transversal en la adquisición del conocimiento y como afirma Bigas (2008) es el principal instrumento que permite realizar un aprendizaje escolar satisfactorio sobre el que se fundamentan todos los conocimientos posteriores, se promoverá el desarrollo de la vida social en comunidad y la adquisición formal del sistema de la lengua.

Al analizar las funciones de la oralidad que subyacen a una práctica de enseñanza para la escritura de un texto ficcional encontramos que este tipo de investigaciones contribuye a que los estudiantes consideren la oralidad como un elemento clave para su proceso de aprendizaje y que

a su vez sean conscientes de que esta está presente en cada uno de los contextos en los que usan el lenguaje con diferentes propósitos.

Por otro lado, el desarrollo de este tipo de trabajos se convierte en una oportunidad de mejora y avance para las instituciones educativas pues brinda la posibilidad de analizar las prácticas de enseñanza de los docentes con el fin de identificar prácticas destacadas que pueden ser aplicadas en otros contextos para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes y considerar el lenguaje como un elemento primordial en el proceso educativo. Así mismo, el desarrollo de este tipo de trabajos promueve la implementación de prácticas de enseñanza enriquecedoras que busquen el uso de herramientas fundamentales para la enseñanza del lenguaje como la creatividad y la imaginación.

Por lo tanto, este proyecto de investigación busca contribuir al hecho de repensar la oralidad y por ende el lenguaje en sí mismo dentro de la escuela, puesto que encontramos que en las políticas educativas sobre lenguaje de nuestro país, esta no ocupa un lugar destacado como es evidente en la afirmación de los lineamientos curriculares de lengua castellana (1998):

El acto de charlar es objeto de censura en la escuela, y la censura es uno de los factores propiciadores de la inhibición y la resistencia de los muchachos hacia la escritura; al contrario, sólo cuando los estudiantes han ganado confianza en la charla y en la discusión sobre los textos, cuando han fortalecido la oralidad, o lo que en sociolingüística se da en llamar competencia comunicativa, podrán dar el paso dialéctico hacia la escritura, sin que ésta sea impuesta. (p.8)

Así mismo, en los estándares básicos de competencias del lenguaje (2003) encontramos que la propuesta referente al trabajo de la oralidad se centra en el hecho de :

Enfatizar en el uso del lenguaje, a través de sus manifestaciones orales y escritas, acompañado del enriquecimiento del vocabulario, de unos primeros acercamientos a la literatura a través del proceso lector, así como de la aproximación creativa a diferentes códigos no verbales, con miras a la comprensión y recreación de estos en diversas circunstancias.(p. 27)

Por lo cual, podemos establecer que al analizar las diferentes actividades propuestas desde grado primero a grado undécimo la oralidad se instrumentaliza y reduce a la exposición de temáticas en las que es usada como herramienta para argumentar ideas que demuestren el conocimiento y control que los evidencian en torno a la lengua. Por lo que se puede observar que el contenido que más prevalece es la producción y comprensión textual, dentro de lo que cabe preguntarse por qué a diferencia de otros países no existe un contenido pedagógico fuerte en los programas académicos que respondan al fortalecimiento de la oralidad.

De esta manera, podemos decir que con el desarrollo de nuestra propuesta buscamos generar la transformación de nuestras prácticas para generar un cambio en la manera de pensar, ver y llevar a cabo la educación así como la formación de nuestros estudiantes. Una educación en la que abramos paso a la construcción de un espacio privilegiado para la oralidad en el que se evidencie que como educadores tenemos un compromiso social y ético que es cotidiano, que no se queda únicamente en el aula de clase, sabiendo que como lo afirma Achilli (2000):

La formación docente puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. La práctica docente se concibe en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio de docente, cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar (p. 28)

Para así estar a la vanguardia de la educación, innovando desde nuestro actuar en el proceso educativo. Es decir que son los docentes quienes hacen parte del proceso de transformación y de comunicación en la escuela y en la sociedad; continuamente en el ejercicio deben permitir actualizar los saberes propios, articular el lenguaje oral al pensamiento y praxis para así producir conocimiento en el estudiante, persuadirlos de la importancia de hablar y generar por medio de nuestra práctica de enseñanza una apropiación de la oralidad en cada uno de ellos como aspecto fundamental para su formación integral, en la medida en que se pretenda lograr que los docentes generen nuevas prácticas que permitan a los estudiantes desenvolverse en diferentes situaciones comunicativas con seguridad.

Por lo anterior, es preciso formar en la ética de la comunicación en el ámbito educativo y social del ser humano; por ejemplo, pedir la palabra, respetar el turno conversacional, presentar los puntos de vista propios como una forma de respetar lo que dicen los otros, se podría pensar en palabras de Camps (2002) “que hacer vivir la lengua hablada puede ayudar a la lengua escrita y que, también hacer revivir la lengua escrita ayudará a dar vigor a la quizá moribunda lengua hablada”. Esta situación permite a los estudiantes examinar, negociar y resolver problemas inherentes que se presentan en el aula y a su vez son los reguladores de los aprendizajes.

1.3 Objetivos

1.3.1 General

Analizar las funciones de la oralidad en una práctica de enseñanza de lengua desarrollada a través de una secuencia didáctica para la escritura de un texto ficcional.

1.3.2 Específicos

- ✓ Identificar las funciones de la oralidad presentes en la enseñanza de la escritura de un texto ficcional
- ✓ Caracterizar y describir las funciones de la oralidad presentes en una secuencia didáctica para la escritura de un texto ficcional.
- ✓ Relacionar las funciones de la oralidad con la práctica de enseñanza de lengua para la escritura de un texto ficcional.

2. Antecedentes

“Hablar en clase: por paradójico que parezca. He ahí el reto innovador que nos aguarda.”
(Lomas, 1994).

En los últimos años se han desarrollado investigaciones relacionadas con la concepción de la oralidad, su papel en el aula de clase y el lugar que ocupa dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Es por ello, que a través de la revisión bibliográfica en diferentes fuentes de información (internet, bases de datos y libros) se realiza la construcción de este apartado sobre tres ejes fundamentales que atienden a la estructura semántica de los textos. En primer lugar, hacemos alusión a las *investigaciones teóricas* cuyo eje temático se relaciona con las teorías sobre diversos aspectos de la oralidad propuestas por los autores; en segundo lugar encontramos las *investigaciones teórico prácticas*, apartado en el cual se presentan aquellos textos que incluyen trabajo de campo y proponen estrategias metodológicas para el abordaje de la oralidad; por último, desarrollamos el *Componente de políticas educativas* en el que presentamos una revisión de las políticas educativas de la enseñanza de lengua en cuatro países latinoamericanos, *Argentina, México Venezuela y Colombia*.

2.1 Investigaciones Teóricas

Abascal (2002) en su tesis de doctorado *la teoría de la oralidad* pone de manifiesto su interés por el análisis de la lengua a partir de su uso en contextos reales, dejando de lado los aspectos gramaticales y rasgos lingüísticos que han caracterizado los estudios de lo oral y lo escrito. El propósito de su trabajo se centra en la caracterización de los rasgos que definen la oralidad y construye su investigación no a partir de la experiencia empírica sino a través de los aportes teóricos que se han realizado al respecto. Es así, como la autora inicia con un recorrido histórico por las ciencias del lenguaje teniendo en cuenta los aportes de la lingüística del

discurso y la sociolingüística, de igual manera en el ámbito literario hace acopio de los estudios históricos de la literatura y termina su exposición con los aportes de disciplinas como la filosofía y la hermenéutica, con el fin de construir un marco teórico que permita dar un sustento epistémico al fenómeno de la oralidad. Una de las temáticas que sobresalen en la obra de Abascal es la construcción del concepto de oralidad, acerca del que concluye que no ha sido posible hallar un término que defina claramente este fenómeno. A menudo, la oralidad se presenta como la realización de la lengua y como un aspecto diferente a la escritura pero no cómo un fenómeno independiente la dificultad radica, como lo expresa la autora, en la falta de acuerdo entre las disciplinas.

Dentro de este contexto, Abascal propone un modelo teórico que abarque todos los aspectos relacionados con la oralidad como: el uso fundamentado en la observación empírica, las investigaciones realizadas al respecto y los aportes de las diversas disciplinas. En el curso de esta búsqueda plantea tres categorías esenciales: *Hablante, oyente y actividad*; con respecto al primero se propone conocer todos los aspectos naturales, éticos, sociales y culturales que lo configuran: origen, edad, conocimiento de la lengua, valores, etc. En cuanto a la categoría de oyente, la autora analiza la cantidad (una persona o un auditorio) y los canales empleados (presenciales o virtuales); finalmente la categoría de actividad define las acciones efectuadas por los participantes, hablante /oyente y las características de circunstancia y tiempo.

En resumen, esta obra presenta un panorama general de los planteamientos de diferentes disciplinas sobre el concepto de oralidad, aportando elementos claves para las investigaciones que se hacen en este campo, pues el estado del arte allí planteado brinda un contexto general y puede dar lugar a preguntas para el estudio más profundo de este fenómeno lingüístico tales como: ¿Qué ha sucedido con el fenómeno lingüístico de la oralidad en latitudes como América

Latina y África? Puesto que este estudio se centra en el continente Europeo, de igual manera surgen otras inquietudes relacionadas con la didáctica, no exploradas por la autora pero que consideramos pertinentes para nuestra investigación: ¿En la enseñanza de la lengua, cuáles han sido las implicaciones didácticas de la oralidad a través de los tiempos? ¿De qué manera se concibe la oralidad en el mundo moderno? Y ¿cuáles son los usos de la oralidad en el aula?

Por otro lado, Nussbaum, L. profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua de la Universidad Autónoma de Barcelona y coordinadora del equipo de investigación GREIP se ha especializado en el estudio de la interacción verbal en situaciones de multilingüismo y de aprendizaje de segundas lenguas desde las perspectivas de la sociolingüística interaccional y del análisis de la conversación, en sus investigaciones ha trabajado diversos aspectos de la oralidad. En el texto *De cómo recuperar la palabra en clase de lengua* (1991) la autora plantea que la oralidad ha sido relegada como contenido en la escuela, puesto que se privilegia el aprendizaje de la escritura al considerar que el niño ingresa al sistema escolar con una competencia oral determinada que le permite desenvolverse en los diferentes contextos en los que se ve inmerso. Contrario a esta propuesta, Nussbaum plantea que la lengua oral en la escuela debe buscar ampliar el repertorio verbal de los estudiantes de manera que se pueda usar como instrumento efectivo de comunicación que permita la interacción en el proceso de aprendizaje.

De la misma manera, en el texto *La discusión como género discursivo y como instrumento didáctico* (1999), Nussbaum propone que hablando y leyendo adquirimos nuevos conocimientos y aprendemos a usar eficazmente el lenguaje, lo cual permite que se construya una postura crítica sobre el uso verbal que a su vez nos permite estar atentos a su implementación como instrumento de poder. Para ello, la autora se sirve de la conversación

como intercambio de contenidos u opiniones y de la discusión como género de encuentro social que permite detectar las relaciones entre lenguaje, poder y cultura.

Otro trabajo relacionado con este apartado es el realizado por Lomas, C. doctor en Filología Hispánica, catedrático de educación secundaria y asesor de formación del profesorado en el Centro del Profesorado y de Recursos de Gijón. Director de la revista SIGNOS (1990-1997) y codirector de Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura. En su artículo *Usos orales y escuela* (1994) manifiesta que entre los docentes circula la idea de que los niños ya saben hablar cuando ingresan a la escuela y que por tanto los usos orales se adquieren de forma natural sin necesidad de enseñarles nada relacionado con la oralidad. Sin embargo, la enseñanza de la lengua se dirige a la mejora del lenguaje como herramienta de comunicación, por lo tanto es de vital importancia que los contenidos, procedimientos y métodos de enseñanza aprendizaje se orienten al dominio de los mecanismos expresivos y comprensivos que favorecen los usos orales de la lengua.

Así mismo, Teberosky (1998) en la introducción que hace al texto *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura* de Claire Benveniste, plantea que la descripción del lenguaje oral no se hace posible sin tener en cuenta la escritura, puesto que la última es un instrumento necesario para dar paso al análisis y la reflexión sobre la lengua. La autora plantea que en la relación entre oralidad y escritura no hay transferencia de lo oral a lo escrito, sino una proyección de lo escrito sobre lo oral; en el caso específico de nuestro proyecto tomamos la relación entre oralidad y escritura de manera complementaria, puesto que consideramos que cada una hace aportes a la otra en el proceso de enseñanza aprendizaje, razón por la cual ambas deben trabajarse equitativamente en el aula.

Continuando con esta línea de discusión, encontramos a Tusón (1994) que en su texto *Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo* da a conocer las limitaciones de los estudios sobre el uso de la competencia comunicativa de la lengua, puesto que tendencias como el estructuralismo y generativismo se han dedicado al estudio de sistema lingüístico en lo oral y escrito y a la construcción de un modelo que dé cuenta de la habilidad lingüística del hablante. Estos paradigmas epistemológicos, han desencadenado gramáticas prescriptivas enfocadas en la corrección idiomática y en la llamada lingüística teórica que presenta la lengua como algo unitario, sistemático y homogéneo. Dichas consideraciones nos hacen a todos los hablantes iguales ante la lengua, sin embargo aunque exista la capacidad inherente en los seres humanos para comunicarse, existen otros factores sociales que construyen la lengua y que nos son tenidos en cuenta por los planteamientos del estructuralismo y del generativismo.

En contraposición, Tusón propone estudiar el hecho lingüístico a partir de la perspectiva sociolingüística, puesto que esta permite el estudio del uso de la lengua en un contexto social determinado y retoma el concepto de diversidad en el que se tienen en cuenta aspectos como la realidad del hablante/oyente y el término de comunidad de hablantes. Para la autora, la diversidad comprende las variaciones contextuales de una lengua, sin embargo dicho término ha dado lugar a expresiones como lengua oficial, no oficial o prohibida; con lo que se evidencia que la lengua es atravesada por relaciones de poder en las que seríamos todos iguales ante la lengua, pero desiguales en el uso.

De igual manera Tusón (1994) en *El arte de hablar en clase, ¿sobre qué, cómo y para qué?* realiza una reflexión teórica acerca las características, formas y fines de la oralidad en el aula como respuesta a la inquietud constante de los docentes sobre la inadecuada expresión

oral de sus estudiantes. Así las cosas, en un primer momento Tusón plantea la necesidad de indagar los usos comunicativos y lingüísticos de la oralidad que los estudiantes hacen dentro y fuera del aula; en segundo lugar, observa los usos que el profesorado hace del habla en el aula y finalmente presenta un análisis reflexivo de las actitudes, valoraciones y expectativas de los docentes frente a lo que se debe enseñar y aprender con relación a la oralidad. En este sentido, la autora destaca que el género discursivo más utilizado por los estudiantes es la conversación espontánea y que los usos de la oralidad en el aula son diversos; en cuanto a los docentes plantea que estos pueden hablar para regular o dirigir las actividades, para explicar contenidos o temas de interés y para producir escenas comunicativas como el trabajo en grupo, las exposiciones y los debates. Finalmente, propone que si los docentes tienen como meta mejorar el habla de sus estudiantes deben definir los contenidos a desarrollar de modo que exista una didáctica de la lengua dedicada a la oralidad que no desconozca el contexto y que sea reflexiva.

De otro lado, encontramos el artículo *Hablar para aprender a hablar mejor: el equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión* de Vilá (2002) en el que se presenta una exposición teórica sobre cómo promover el lenguaje oral formal en el aula a partir de tres elementos que inciden en la mejora de la competencia oral de los alumnos: La selección de los contenidos lingüísticos y retóricos necesarios para el desarrollo de dicha competencia; la importancia de rescatar la participación tanto de hablantes como oyentes en las reflexiones de las actividades planteadas y finalmente, ubicar las reflexiones en un contexto y espacio apropiado.

Entre los elementos importantes que rescata el texto encontramos el concepto de competencia comunicativa entendida no sólo como el conocimiento lingüístico de una lengua o el dominio de la gramática y la sintaxis, sino que incluye sus características pragmáticas referidas a los

contextos en los que se producen los discursos y a sus fines. La autora presta especial atención a la emisión de discursos para argumentar y debatir ideas.

Por otra parte, podemos ver que la autora Rodríguez (1995) concibe el lenguaje como un conjunto de variedades que corresponden a distintos usos sociales y que para ella, hablar hace referencia al hecho de recrear palabras de acuerdo con diferentes criterios: la intencionalidad de los hablantes, las expectativas de los receptores y las exigencias de la situación comunicativa. Desde esta concepción, aborda el hecho de ¿cómo mejorar la expresión oral de los alumnos y la comprensión e interpretación de distintos mensajes orales? en su trabajo *“hablar” en la escuela: ¿Para qué?... ¿cómo?*, en el cual plantea que la lengua oral tiene un carácter subsidiario a la escritura y que en relación con la lectura se trabaja de manera marginal y esporádica. Por lo anterior, propone que se deben “planificar situaciones de uso de la lengua que permitan reflexionar sobre formatos de habla alternativos y de mayor prestigio social para poder desenvolverse en contextos más amplios y más formales (la misma escuela, las oficinas públicas, las empresas, otros vecindarios)” (Rodríguez, 1995).

La autora menciona que es de crucial importancia brindar a los estudiantes oportunidades de hablar a distintas audiencias y con diversos propósitos, de manera que puedan crear estrategias para abordar la lengua oral de acuerdo con tres pilares básicos: observación, producción e interpretación y reflexión. Además, muestra la diferencia entre oralidad y escritura en relación con aspectos socioculturales y lingüísticos, propone que la planificación de actividades en torno a la lengua oral debe considerar tres niveles del lenguaje: forma, función y significado sociocultural y asume el aula como un espacio de comunicación oral donde convergen diferentes estrategias interactivas como el aprendizaje cooperativo, el interaccionismo y la creación de rutinas. En conclusión, la investigación puede resultar interesante en cuanto a

que se pregunta por el propósito y el sentido de enseñar la lengua oral en la escuela. Además, toma el concepto de transposición didáctica para intervenir de manera directa en los procesos de aprendizaje y enseñanza de lengua oral.

También en este apartado, encontramos el artículo *Hablar en Clase, aprender lengua* de Camps (2002), publicado en el libro *Hablar en clase; cómo trabajar la lengua oral en el aula de clase*. En este texto la autora parte de dos premisas generales: el aula es el lugar donde se desarrollan actividades discursivas interrelacionadas y las habilidades lingüísticas (leer, escribir, hablar y escuchar) no se producen de manera aislada pues, la enseñanza de la lengua implica la interrelación de todas ellas. Es por ello que, según la autora, la lengua oral impregna la vida escolar puesto que tiene funciones diversas como: regular la vida social y escolar, aprender a pensar y a reflexionar, aprender a leer y escribir y aprender a hablar.

Las investigaciones presentadas en este apartado demuestran la creciente preocupación de los investigadores por describir, conocer y comprender el fenómeno de la oralidad a partir de diversas ópticas. Las cuales, van desde el rastreo histórico del concepto, como los estudios de Abascal (2002), el estudio de los usos de la oralidad en el aula Lomas (1994), Tusón (1994), Rodríguez (1995); hasta propuestas didácticas y teóricas para el desarrollo de la lengua oral formal en las aulas Camps (2002) y Nussbaum (1991). Cabe destacar que los enfoques teóricos construidos por los autores se centran en el estudio de la lengua como construcción social, es por ello que se retoman los aportes de la sociolingüística y los enfoques comunicativo y funcional, dejando de lado los tradicionales generativo y estructuralista. Así las cosas, estos estudios son un interesante marco de referencia para nuestra investigación puesto que ofrecen un panorama general de nuestro objeto de estudio y nos permiten identificar aquellos rasgos de la oralidad que aún no han sido explorados en su totalidad.

2.2 Investigaciones teórico prácticas

En este apartado encontramos a autores como Nussbaum y Escobar (2010) quienes llevaron a cabo una investigación a través del registro de tres tareas comunicativas realizadas por parejas de aprendices de inglés, español y francés: niños y niñas de 8-9 años, adolescentes de 14-15 años y personas adultas de primer ciclo universitario. Los resultados son expuestos en el artículo titulado *¿Es posible evaluar la interacción oral en el aula?*, las autoras demuestran que la interacción oral se puede evaluar en el aula con diversas finalidades entre las que se encuentran la exploración de tareas comunicativas, la orientación académica, la estructuración de grupos de trabajo, el desarrollo de la autonomía, la verificación de los progresos de los estudiantes y la certificación de las capacidades adquiridas. Por lo tanto, la evaluación de la interacción oral debe incluir aspectos lingüísticos tales como la utilización de léxico apropiado, la corrección formal, la propiedad de los enunciados o la fluidez y aspectos interactivos como la gestión de la conversación, la escucha del interlocutor y el desarrollo efectivo de la conversación.

Por otro lado, encontramos un estudio realizado por Dolz (1994) acerca de *la interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación*, en el cual muestra que uno de los grandes objetivos de la escuela es desarrollar la expresión oral y escrita, sin embargo reconoce que la enseñanza de la lengua oral y su uso ocupan un lugar limitado puesto que los medios didácticos, las indicaciones metodológicas y la formación del profesorado son deficientes. Es por ello que propone el uso y la difusión de la argumentación oral y escrita basado en experiencias realizadas en escuelas de Ginebra, donde se plantea que el trabajo sobre estos aspectos se debe fundamentar en una práctica reflexiva, eficaz y edificante. Dolz propone una secuencia didáctica de enseñanza de la lengua oral en función

de la interacción verbal (diálogo, discusión, debate, monólogo) enfocada en la realización de actividades de argumentación.

Otro estudio relacionado con este componente es el trabajo realizado por Vilá (2004) en su artículo titulado *Actividad oral e intervención didáctica en las aulas*, en el cual analiza y describe los principales usos de la oralidad en el aula. La autora propone tres categorías: Gestionar la interacción social, Dialogar para construir conocimientos académicos, Exponer y argumentar conocimientos, opiniones o relatos de forma monologada. La finalidad del texto es presentar una propuesta metodológica cuyo eje central es el desarrollo de géneros discursivos orales, a partir de la planeación y ejecución de secuencias didácticas, pues según la autora todo discurso oral formal requiere una planeación sistemática que le permita desarrollarse como un conocimiento específico en la enseñanza de la lengua. De esta manera el texto realiza aportes al campo de la didáctica de la lengua sin embargo, no se exploran otros usos de la oralidad en el aula como los pragmáticos y sociolingüísticos.

En cuanto a las concepciones de los docentes sobre la oralidad se destaca la investigación de Ballesteros y Palou (2002) titulada *las creencias del profesorado y la enseñanza de la lengua oral*, en la cual se identifica que las creencias del profesorado sobre la lengua inciden de manera determinante en las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el aula. Dichas creencias, provienen de la formación teórica recibida en las universidades donde la lengua se aborda como un conocimiento específico que incluye aspectos lingüísticos como la fonética, la sintaxis y la gramática y como habilidad, entendida como la capacidad de comunicarse de manera oral y escrita. Sin embargo, el componente de la lengua oral no es objeto de estudio teórico, lo cual se ve reflejado en las aulas puesto

que los docentes consideran que esta se estimula ampliamente durante la infancia y por tanto suele descuidarse en la escuela.

Otro de los aportes del estudio se relaciona con el hecho de que los docentes desconocen las características que definen la oralidad, de este modo algunos profesores consideran que esta es un primer paso hacia la escritura, pues cuando se quiere escribir un texto lo primero que se hace es discutirlo de manera oral. De igual manera, muchas intervenciones orales son evaluadas a partir de las características de los escritos pues los profesores suelen reparar en aspectos gramaticales y sintácticos en las intervenciones de los estudiantes. Entre las conclusiones del estudio, se destaca la necesidad de la creación de una didáctica de la oralidad a partir de la explicación de los aspectos que la definen, de la elaboración de secuencias didácticas estructuradas y de los contextos particulares en los que esta se produce.

Por otra parte, Vila et al. (2005) en la obra *El discurso oral formal, contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* presentan un manual práctico y reflexivo sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral. El texto se divide en dos partes, en la primera se presentan los contenidos de aprendizaje esenciales para el desarrollo de los géneros discursivos orales en el aula, para lo cual se exploran diversos elementos relacionados con la oralidad: sus propósitos, las características lingüísticas y discursivas del lenguaje oral formal en situaciones comunicativas como la argumentación y la exposición, los puntos de encuentro entre oralidad y escritura y las concepciones del profesorado sobre la enseñanza de la lengua oral. Mientras que, en la segunda parte se dan a conocer una serie de propuestas metodológicas para el desarrollo del lenguaje oral formal en la escuela. De esta manera, podemos ver que la primera parte se presenta como el marco de referencia para que los

profesores dispongan de herramientas para desarrollar el discurso oral formal en las aulas y la segunda como un manual en el que los profesores podemos encontrar diversas formas para involucrar el habla oral formal en nuestras prácticas pedagógicas y en diferentes contextos académicos.

Sumado a este componente encontramos la investigación de Gutiérrez (2012) titulada *Ausencia de una enseñanza reflexiva y sistemática de la oralidad* desarrollada en la educación media colombiana. La autora manifiesta que el hecho de estudiar el lenguaje lleva implícito abordar los cambios históricos y sociales que obedecen al intercambio de intención, acción y poder en una sociedad. En este sentido, la investigación de la oralidad en el contexto escolar es considerada como reciente ya que sus inicios se registran en siglo XX, la autora establece que en los últimos años se ha percibido un interés por el estudio de la lengua oral en relación con la formación del docente y su operatividad en el aula con miras a promover los discursos de los estudiantes, ya que el uso de la oralidad en la escuela favorece el desarrollo personal y la construcción de identidad social, además de posibilitar la transmisión de información y la regulación pedagógica.

Para Gutiérrez, una de las falencias de la oralidad en la escuela es que no se reconoce su importancia y por ello la educación lingüística se centra en aspectos formales causales y no en el desarrollo de la competencia discursiva oral, esto se evidencia en el distanciamiento que hacen los docentes entre la teoría y la práctica pedagógica. La autora plantea que “enseñar-hablar” se trata de enfrentar el reto de reflexionar y proponer alternativas para interactuar en sociedad, por tanto la elaboración de lineamientos para la formación y actualización docente deben estar encaminados a mejorar la competencia discursiva oral del

alumnado, combatiendo la tradición académica que ha demostrado mayor interés y énfasis en los contenidos conceptuales.

Los aportes de las investigaciones referenciadas en este apartado se relacionan con el hecho de reconocer que la oralidad en la escuela ocupa un papel limitado, ya que su desarrollo en las aulas no cuenta con elementos didácticos e indicaciones metodológicas claras, debido a que los docentes desconocen que la oralidad es de vital importancia en la formación de los estudiantes y a su vez carecen de herramientas formativas para su trabajo en el aula. Así mismo, estas investigaciones permiten considerar que es posible evaluar la oralidad de diversas maneras y con diferentes finalidades para contribuir al aprendizaje de los estudiantes.

2.3 Políticas educativas de la enseñanza de lengua

El primer referente es el caso venezolano, en el cual utilizamos la investigación realizada por Arnáez (2009) cuyo objetivo es “valorar los alcances teóricos y metodológicos del bloque de contenidos “el intercambio oral” que aparece inserto en el programa de lengua y literatura del ministerio de educación” (p. 293) Aquí, vale la pena aclarar que desde el año 1997 el Ministerio de Educación Venezolano dedicó una parte importante de los lineamientos curriculares de lengua al desarrollo de la oralidad, a grandes rasgos se trata de configurar prácticas pedagógicas en la que los maestros apunten a la construcción no sólo de herramientas orales que permitan a los estudiantes venezolanos desenvolverse fácilmente en los discursos cotidianos, sino que a su vez puedan expresarse con mayor facilidad en discursos orales formales. Lo anterior se logra con la implementación de géneros discursivos orales que exijan una construcción más formal del discurso, como los debates, foros, coloquios, etc.

Por otra parte, para el caso Argentino encontramos el texto titulado Lengua Documento de Trabajo N° 5 realizado por el Ministerio de Educación Argentino (1999), en el cual se establece el marco normativo para la enseñanza de la lengua a partir de una serie de cuadernillos en las que se desarrollan las cuatro habilidades comunicativas. A diferencia del objetivo de los lineamientos curriculares de Venezuela, los argentinos pretenden con sus lineamientos propiciar un desarrollo de la lengua oral que permita a sus estudiantes desenvolverse en todas las esferas de la vida, que les permitan escuchar y hacerse escuchar, pero que ante todo sea un medio para la construcción de mejores ciudadanos, eliminando así la discriminación lingüística.

Así, para los autores del documento no se trata de expresarse de manera correcta o incorrecta, coloquial o formalmente, sino que se apunta al desarrollo de una habilidad que permita a los hablantes expresarse claramente en todo los contextos según sus necesidades de comunicación. Se trata entonces de concebir la escuela como el lugar donde confluyen no solo el sistema lingüístico imperante (correcto o formal) sino toda la variedad lingüística de un idioma, sin embargo, romper con la tradición prescriptiva de la enseñanza de la lengua no es fácil y aún más en cuanto a la enseñanza de la oralidad ya que esta no ha sido considerada como una fuente de enseñanza en las escuelas, pues se toma como la primera herramienta del lenguaje que se aprende en la familia motivo por el cual su didáctica ha perdido importancia en la escuela.

El documento número 5 en sus planteamientos teóricos revela también como los vocablos correctos e incorrectos responden a los dispositivos de poder que se han encargado de construir las culturas imperantes a través de la enseñanza, en especial de los maestros de lengua. Lo cual se debe a factores históricos, como lo afirma Ferreiro (1994) (citada por

Lerner, Levy y Lobello, 1999, p. 9) puesto que en siglo XX los gobiernos del continente instauraron la escuela pública, gratuita y obligatoria en la que la tendencia principal fue equiparar igualdad con homogeneidad.

“Si los ciudadanos eran iguales ante la ley, la escuela debía contribuir a generar esos ciudadanos homogeneizando a los niños, independientemente de sus diferencias iniciales. (...) Esta escuela luchó no sólo contra las diferencias de lenguas sino también contra las diferencias dialectales en el habla como parte de su misión, contribuyendo así a generar el mito de un único dialecto patrón para tener acceso a la escritura.”

De otra parte, en el caso Mexicano encontramos el documento titulado *Programas de estudio* (2011), en este se plantea que la escuela se considera un espacio de reflexión en el que

los alumnos participan en diferentes prácticas sociales del lenguaje, a través de las que encuentran oportunidades para la adquisición, el conocimiento y el uso de la oralidad y la escritura, hasta contar con bases sólidas para continuar desarrollando sus competencias comunicativas. (P 17)

Así mismo, encontramos que el principal objetivo de los programas de lenguaje en este país es la producción de textos orales y la participación en eventos comunicativos donde la lengua (oral y escrita) se toma como un objeto de construcción y conocimiento eminentemente social, por lo que las situaciones de aprendizaje y uso más significativas se dan en contextos de interacción social.

Ahora bien, ¿Qué se ha dicho al respecto de la oralidad en el caso Colombiano? En cuanto a este interrogante, de acuerdo con los Lineamientos curriculares de lengua castellana (1998) en Colombia, la oralidad en el aula se toma como una habilidad evidenciada en el

trabajo con los estudiantes, que acompaña a la lectura y la escritura, sin embargo tiende a confundirse con una expresión de ruido que en muchos casos es rechazada por el docente, pues como se menciona en uno de sus fragmentos escritos

el acto de charlar es objeto de censura en la escuela, y la censura es uno de los factores propiciadores de la inhibición y la resistencia de los muchachos hacia la escritura; al contrario, sólo cuando los estudiantes han ganado confianza en la charla y en la discusión sobre los textos, cuando han fortalecido la oralidad, o lo que en sociolingüística se da en llamar competencia comunicativa, podrán dar el paso dialéctico hacia la escritura, sin que ésta sea impuesta. (Ministerio de educación nacional, 1998, p. 8)

Por otra parte, en los estándares básicos de competencias del lenguaje (2003) encontramos que la propuesta referente al trabajo de la oralidad se centra en el hecho de

Enfatizar en el uso del lenguaje, a través de sus manifestaciones orales y escritas, acompañado del enriquecimiento del vocabulario, de unos primeros acercamientos a la literatura a través del proceso lector, así como de la aproximación creativa a diferentes códigos no verbales, con miras a la comprensión y recreación de estos en diversas circunstancias. (Ministerio de educación nacional, 2003, p. 27-28)

por tanto podemos establecer que al analizar las diferentes actividades propuestas desde grado primero a grado undécimo la oralidad se relaciona con la exposición de temáticas en las que es usada como herramienta para argumentar ideas que demuestren el conocimiento y control que los estudiantes evidencian en torno a la lengua; así mismo, se puede observar que el contenido más fuerte es la producción y comprensión textual.

Por otro lado, en el texto *Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*, propuesto por Abril y Roa (2010) para la Secretaría de Educación de Bogotá, encontramos una nueva mirada sobre la oralidad en la que se toma

El lenguaje oral como práctica social y cultural, (...) [por lo que se hace necesario] en la escuela diseñar situaciones en las que se participe en diversidad de prácticas orales y otras en las que dichas prácticas se tomen como objeto de estudio para aprender sobre ellas. (Abril y Roa, 2010, p. 30)

Es así como, se plantea la urgencia de reestructurar la concepción de oralidad que se ha venido trabajando en la escuela para dar paso, como se evidencia en el texto, a destinar tiempos generosos y propuestas didácticas consistentes y sistemáticas desde la etapa pre escolar, vinculando así la oralidad con procesos del lenguaje referidos a la lectura, la escritura y la argumentación.

Para los autores la enseñanza del lenguaje oral se logra a partir de la implementación de situaciones intencionales, estructuradas y sistematizadas que cumplan con el propósito de que los estudiantes puedan expresarse frente a un grupo y por ende reconocerse a sí mismos como parte del colectivo. El estudiante debe ser estimulado en el aula de clase con actividades de intercambio oral como exponer, argumentar, explicar y formular, con el fin de fortalecer el lenguaje oral y que éste a su vez pueda generar procesos de reflexión y crítica.

Por tal razón, durante la formación inicial es necesario que se provea al niño de herramientas sólidas que beneficien el uso de la oralidad por medio de diferentes actividades que favorezcan su lenguaje a partir de la interpretación, argumentación y exposición de ideas fuera o

dentro del aula. Esta formación debe tener continuidad en las diferentes etapas escolares, vinculando actividades formales de la lengua, de manera tal que se garantice la apropiación de conocimientos específicos en otras áreas.

Teniendo en cuenta los hallazgos realizados en torno a la oralidad en las políticas educativas latinoamericanas, podemos ver que en países como Venezuela, Argentina y México la oralidad en la escuela se ha tomado como un elemento clave en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua, pues permite a los estudiantes desenvolverse de manera efectiva en los diferentes contextos comunicativos y es tomada como un eje fundamental en la construcción de conocimiento. Mientras que en Colombia, la oralidad ha venido siendo trabajada de manera instrumental ya que se toma como una herramienta para exponer y argumentar ideas que demuestren el dominio de determinado conocimiento, por tal razón el documento propuesto por Abril y Roa (2010) busca cambiar estos presupuestos al proponer que la oralidad en la escuela sea trabajada por medio de situaciones en las que se participe en diversidad de prácticas orales que favorezcan la interpretación, argumentación y exposición de ideas fuera o dentro del aula.

3. Marco teórico

"Liberemos, liberemos la oralidad, siempre quedará algo de todo esto. Porque la oralidad es la voz, el cuerpo, la respiración, los pulmones que se expanden, el grito primigenio... Es también el pensamiento que se busca, se palpa y se forma enfrentándose a lo que es diferente de sí mismo."

(Best, 1977, citado por Jaimes, 1996, P. 36)

El proyecto de investigación *Funciones de la oralidad en una secuencia didáctica para la escritura de un texto ficcional* está creado desde nuestro grupo de investigación a partir del cuestionamiento *¿Cuáles son las funciones de la oralidad en una práctica de enseñanza de lengua desarrollada a través una secuencia didáctica para la escritura de un texto ficcional?*, el cual se desarrolla a través de la conceptualización de términos como oralidad, funciones de la oralidad, prácticas de lengua, práctica de enseñanza, didáctica del lenguaje y secuencia didáctica, para generar nuevas categorías que aporten al estudio de la oralidad en nuestro país, desde la profundización de las diferentes miradas teóricas dadas por autores que sustentan la importancia de éste aspecto en la enseñanza y direccionan con mayor claridad nuestro estudio.

A partir de ello, es preciso aclarar que los intereses de los investigadores en cuanto a la enseñanza de la lengua se han centrado en profundizar en temas de carácter lingüístico, dejando de lado el estudio de la expresión oral como elemento fundamental en los procesos de enseñanza aprendizaje de los individuos. De acuerdo con la anterior consideración, dentro del ámbito académico ha surgido “ la necesidad de reflexionar sobre el papel de la oralidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, no solo en el campo del lenguaje, sino también en los diferentes campos del saber” (Gutiérrez, 2012 p. 44).Lo que nos permite evidenciar que la oralidad debe cobrar mayor sentido en nuestro discurso pedagógico, ya que de ella hay mucho por decir, aprender y aplicar en la educación, en las propias prácticas de enseñanza, en este caso particular las de lengua.

3.1 Acerca del lenguaje

Para el desarrollo de nuestra investigación es necesario presentar un breve recorrido por las disciplinas que se han preocupado por el estudio del lenguaje y que han aportado diversas miradas para su comprensión. Es así, como encontramos que desde la antigua Grecia el estudio del lenguaje parte de tres perspectivas: la *Filosofía* encargada de estudiar la relación entre pensamiento y lenguaje, *la gramática* encargada del buen escribir y *la retórica* encaminada al aprendizaje de la persuasión y el buen decir. De dichas perspectivas, sobresalen la filosofía y la gramática, mientras que la retórica fue desapareciendo paulatinamente hasta su total extinción de los círculos académicos en el siglo XVIII (Tusón, Lomas y Osoro, 1992).

Por otro lado, en el siglo XIX se destacan los trabajos de la gramática histórica y tradicional encargada del estudio prescriptivo de la lengua, de las leyes y normas que originan la forma correcta de la expresión escrita. Así mismo, a mediados del siglo XX aparece la lingüística estructuralista caracterizada por “el estudio de la lengua en *sí misma*, se le considera *autónoma* y es entendida como un sistema social y abstracto” (Saussure, citado en Tusón et al. 1992). Dentro de los aportes de esta disciplina cabe destacar los realizados a la semiótica con los conceptos de significado y significante. Sin embargo, los postulados teóricos se limitan al estudio de oraciones, es decir, a la estructura gramatical de la lengua, dejando de lado otros aspectos fundamentales en la construcción social del lenguaje como el contexto de los hablantes y por tanto el habla misma.

Posteriormente, encontramos la Gramática Generativa cuyo precursor Noam Chomsky considera que el lenguaje es una capacidad innata de los seres humanos que se adapta a la estructura de cada lengua. Dicha teoría, introduce el *concepto de competencia lingüística* que como lo afirma Zecchetto (2003) hace referencia a “la aptitud de los hablantes que usan las

reglas generales del idioma para comunicarse” (p. 175). En otras palabras a la capacidad de los hablantes para comprender las reglas gramaticales de su lengua, identificar los usos correctos e incorrectos de la misma y lograr una comunicación efectiva. Sin embargo, una de las críticas a la teoría Generativista es el hecho de dejar de lado la consideración de que las lenguas son diversas y heterogéneas, por lo que no existen hablantes u oyentes ideales; es así que como afirma Tusón et al. (1992)

Los estudios generativos no se ocuparán, por tanto, de la actuación, de la producción concreta de enunciados que realizan los hablantes concretos, sino del conjunto de reglas que posee ese hablante-oyente ideal y que le permite producir y comprender, de forma creativa, cualquier oración gramaticalmente posible. (p.34)

En los aportes de la lingüística expuestos hasta el momento, se destaca el estudio formal y estructural de la lengua con aportes importantes a la comprensión de la fonética y la gramática, por lo cual el objeto de investigación se ha centrado en la escritura y no en el habla ni en el contexto, esto debido a que el interés de los enfoques estructuralista y generativista era la comprensión de la estructura interna de una lengua. Sin embargo, conscientes de que el lenguaje es una capacidad humana que se desarrolla como construcción social, surgen los enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y socioculturales para abordar aspectos que hasta entonces no habían sido contemplados como por ejemplo, el análisis de las unidades discursivas que no se limitan al marco oracional, ya que la oración no es el núcleo a partir del cual es posible entender los fenómenos comunicativos; también es importante prestar atención a los aspectos pragmáticos de la comunicación que ligan el discurso oral, escrito o iconográfico a sus contextos de producción y recepción. (Tusón et al. (1992, p.36)

A partir de lo anterior, la pragmática se desarrolla como una disciplina cuyo eje central es observar el habla en acción, es decir, en situaciones comunicativas reales pues lo importante no es la lengua en abstracto sino su uso. Como afirma Zecchetto (2003) “el objetivo de esta disciplina consiste en lograr una descripción pertinente de los fenómenos de comunicación interpersonal y comunitaria, en sus múltiples aspectos y formas” (p. 178). Entre los aportes importantes de la teoría aquí descrita, se destaca el concepto de contexto entendido, no solamente como la situación comunicativa en la que se emite el mensaje, sino como los conocimientos de los participantes acerca del acto comunicativo. En este sentido, cabe destacar los importantes aportes de la teoría de los actos del habla de Austin (1962) quien distingue tres aspectos del decir: el acto locutivo (lo que se dice), el acto ilocutivo (la intención de lo que se dice) y el acto perlocutivo (el efecto que crea en el oyente lo dicho).

Siguiendo esta línea de análisis, la sociolingüística se caracteriza por el estudio del uso lingüístico centrado en los hablantes, en este sentido “centra su interés en la diversidad de usos lingüísticos que constituyen el *repertorio verbal* de cada comunidad de habla y en las determinaciones socioeconómicas que condicionan el acceso a los registros de uso” (Tusón, Lomas y Osoro 1992, p. 39) con lo cual se realizaron trabajos importantes en diversos campos como la etnometodología y el interaccionismo simbólico.

Seguido de ello, encontramos el enfoque sociocultural del lenguaje que será el referente epistemológico de nuestra investigación, ya que su característica principal es estudiar los factores sociales que determinan el desarrollo del lenguaje, descrito por Tusón, Lomas y Osoro (1992) como:

Una acción socio comunicativa que es fruto de la interacción entre el organismo y el entorno cultural. El ser humano construye, en su relación con el medio físico y social, esquemas de representación y comunicación que ponen las bases para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores mediante una interiorización gradual que a la postre deriva en pensamiento conocimientos. (P. 43)

Según lo expuesto anteriormente, podemos ver que han sido innumerables los aportes de diversas disciplinas al lenguaje, pues van desde el estudio formal hasta el estudio funcional y pragmático del mismo. Los aportes de cada una de las disciplinas dan lugar a un panorama general del lenguaje, del cual los enfoques pragmático, sociolingüístico y sociocultural nos permiten entender que el lenguaje es una construcción social y a su vez, comprender que es de vital importancia ubicarlo dentro un contexto social y cultural como lo es la práctica de enseñanza que es nuestro objeto de estudio.

3.1.1 Enfoque sociocultural del lenguaje.

Como expusimos anteriormente, es el enfoque sociocultural el que enmarca nuestra mirada epistémica sobre la concepción del lenguaje, entendido como una construcción social que se genera a partir del contacto entre el sujeto y su contexto, de esta manera el niño lo desarrolla a partir de los estímulos externos con los que despliega las funciones psíquicas que posteriormente utilizará en la concreción del pensamiento (Vygotsky, 1995). Así mismo, este autor plantea que desde su etapa inicial la función del lenguaje se relaciona con la comunicación y el intercambio social, lo cual se vincula directamente con nuestro proyecto de investigación al centrar la mirada en el análisis de una práctica de enseñanza.

Ahora bien, como lo plantea Vygotsky (1995) pensamiento y lenguaje tienen raíces ontogenéticas diferentes ya que el primero existe sin necesidad de articularse con el segundo, puesto que en un estadio primitivo, como lo evidencian los estudios realizados con chimpancés, el pensamiento está involucrado con el uso de herramientas sin la necesidad de adquirir el lenguaje para tal efecto; sin embargo, existe una etapa del desarrollo evolutivo humano en el que ambas funciones se unen, de modo que el pensamiento se torna verbal y el lenguaje racional.

En este proceso, el contacto de los individuos con el medio es de vital importancia pues, según el autor, solo se desarrollan las funciones psíquicas superiores –memoria, atención voluntaria, razonamiento, solución de problemas– a través del contacto del hombre con la cultura, planteamiento que va en contra de las teorías biológicas que consideran que el desarrollo psíquico de los individuos se da de manera autónoma, sin la necesidad de contacto con otros.

A diferencia de Piaget, Vigotsky concibe el desarrollo del lenguaje como un acto social, luego egocéntrico y finalmente interiorizado, puesto que:

Todas las funciones en el desarrollo del niño aparecen en dos momentos: primero a nivel social, y después a nivel individual; en primer lugar entre las personas (inter-psicológicamente), y después en el interior del propio niño (intrapicológicamente) (...)

Todas las funciones superiores se originan a partir de las relaciones reales entre los individuos humanos. (Vigotsky, citado por Orrú 2012) Con lo anterior, podemos decir que es a través del habla que el niño recibe el conocimiento del mundo que lo rodea, se apropia de este, lo interioriza, lo transforma y luego lo utiliza en la construcción de nuevos conocimientos y en la estructuración del lenguaje personal.

Así pues, se establece una doble función del lenguaje ya que por un lado es un medio para la adquisición de conocimiento y por otro una herramienta para la creación del mismo, pues como afirma Vygotsky (citado por Orrú 2012) “la transmisión racional e intencional de la experiencia y del pensamiento para el otro, requieren de un sistema de mediación, cuyo prototipo es la oratoria humana, oriunda de la necesidad de intercambio de informaciones durante el proceso de trabajo” (p. 348)

En consecuencia, cabe destacar que dentro de esta teoría se circunscribe el estudio del uso del lenguaje en la escuela a partir de su función comunicativa y social, pues este se asume como un instrumento fundamental, como afirma Onrubia (1999) “a través del cual los participantes pueden contrastar y modificar sus esquemas de conocimiento y sus representaciones sobre aquello que se está enseñando y aprendiendo” (P. 13)

3.2 Acerca de la lengua

En las políticas educativas sobre enseñanza de la lengua en nuestro país encontramos que el concepto de *lengua* se toma desde diferentes perspectivas. Por un lado, en los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana (1998) el concepto se toma desde los planteamientos de Alfonso Reyes para quien la lengua es una:

Cosa viva y cambiante que no se puede estabilizar, así como tampoco podemos trazar planes conscientes para su evolución futura (...) la lengua, como los códigos, no se enseña, se aprende; se aprende desde la interacción, en la necesidad del uso, en la práctica y en la participación en contextos auténticos; lo que no indica que no haya un conocimiento en el usuario sobre cómo funciona la lengua, pues todos los usuarios de una lengua tienen un conocimiento tácito de las reglas que la constituyen.

Por otro lado, en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2003), la lengua se toma como una manifestación del lenguaje mediante la cual “los individuos interactúan y entran en relación unos con otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista, dirimir diferencias, relatar acontecimientos, describir objetos”, lo que a su vez, permite el acceso a todos los ámbitos de la vida social y cultural y mantiene las relaciones interpersonales necesarias para la vida en comunidad.

3.3 La oralidad

Para profundizar en el tema de oralidad, debemos comenzar por conceptualizarla, puesto que no existe entre los autores un consenso en cuanto a cómo definir la oralidad. Hay quienes la llaman *habilidad* (Vila, Ballesteros, Castella, Cros, Grau & Palou, 2005), otros *destreza* (Lomas, 2003) o simplemente *realización de la lengua* (Ong, 2009). Algunos enfocan el estudio de la oralidad en el aula con el hecho de desarrollar una serie de propuestas didácticas, que contribuyan al fomento de la oralidad formal por medio de actividades destinadas a los docentes (Vila, et al., 2005; Vázquez, 2012). Por otro lado, existen investigaciones que prefieren describir y fundamentar el uso de la oralidad en las aulas (Lomas 2003, & Gutiérrez 2012), ya que consideran que esta es una actividad social que permea todas las esferas de la enseñanza, una habilidad con la que los seres humanos hacemos algo como hablar, leer, escribir y comprender el mundo entre otras cosas. Al respecto Lomas (2003), destaca los aportes que la pragmática, la sociología y la etnografía de la comunicación han realizado en este campo, ya que permiten concebir el lenguaje desde esta perspectiva sociolingüística pues:

Se interesan por el modo en que ocurren en la vida real los intercambios comunicativos, por la forma en la que se producen los fenómenos de la expresión y de la comprensión

entre las personas, por cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje y por el papel que desempeña en todos esos procesos la interacción social. (p. 6)

Así mismo, ésta mirada sociolingüística de la oralidad ha tomado forma en proyectos curriculares de países latinoamericanos como Argentina quienes han dedicado un amplio estudio para diseñar una propuesta que permita la reflexión sobre el uso de la oralidad en las aulas y destaque su componente social evitando la discriminación, por ejemplo, la Secretaría de educación Argentina (1999) en el cuadernillo número 5 plantea que:

Todos los alumnos puedan poner en acción los usos del lenguaje requeridos por las diversas situaciones de comunicación que deberán enfrentar en el futuro, se pretende que todos los alumnos lleguen a ser capaces de tomar la palabra, escuchar y hacerse escuchar. (p. 1)

La propuesta aquí tiene una función social del uso del lenguaje, una tendencia de corte pragmático pues el interés radica en el desarrollo de una oralidad que permite a los estudiantes desenvolverse en cualquier situación comunicativa, tanto en el lenguaje coloquial como en el lenguaje formal lo que ha sido llamado por estudiosos como *enfoque comunicativo*. No se trata aquí de *lo correcto* o *lo incorrecto* sino de lo *adecuado* y lo *inadecuado* según los contextos en los que se den las situaciones comunicativas a las que se enfrentan los seres humanos.

Por otra parte, en Colombia se ha desarrollado una tendencia socio crítica de la oralidad que vincula las propuestas anteriormente descritas, al considerar importante tanto la reflexión de los usos orales en el aula como la creación de estrategias didácticas que permitan su desarrollo, recogemos aquí los aportes de Gutiérrez, (2012):

Se plantea una enseñanza de la lengua oral centrada en la interacción propia de la actividad social de los hablantes en sus contextos particulares. El uso oral de la lengua se inscribe en unos ámbitos o esferas de acción (personal, público, profesional, educativo) en los cuales se organiza la vida social. De allí, también, la necesidad de fortalecer el enfoque sociocultural del uso lingüístico en la perspectiva de una conciencia intercultural y una formación de estudiantes con un dominio expresivo y comprensivo. (P. 231).

Así las cosas, la oralidad se presenta como un fenómeno lingüístico que posee diferentes dimensiones pues no se conceptualiza de manera unívoca, su estudio no debe ser fragmentado sino que debe entenderse como el análisis de una totalidad es decir, que debe comprender una “actividad del lenguaje (concepto), sus formas de materialización y configuración (manifestaciones) y los usos dados (funcionalidad) en el contexto sociocultural y escolar.”

Gutiérrez, (2012, p. 223)

Como hemos visto el campo de la oralidad se encuentra aún por explorar y hay mucho que decir en cuanto a lo que se refiere a su uso en las aulas pues esta es una actividad en movimiento, cambiante, alimentada con las interacciones de los docentes y los estudiantes que cada día son diferentes según las épocas y los contextos, lo cual lo convierte en un tema inacabado.

3.3.1 Oralidad y escritura.

La relación existente entre oralidad y escritura ha sido estudiada desde diversos puntos de vista, entre los que encontramos la propuesta de Olson (1994) quien toma la escritura como un modelo que permite analizar el habla estableciendo que:

Los sistemas de escritura proveen los conceptos y categorías para pensar acerca de la estructura del lenguaje oral, más bien que lo contrario. La toma de conciencia de la estructura lingüística es un producto de un sistema de escritura, no una condición previa para su desarrollo. (p. 68)

De esta manera, se propone que la relación entre escritura y oralidad se enmarca dentro de la posibilidad de que la primera permite construir un modelo de análisis para la segunda, lo que de una u otra manera permite generar conciencia sobre la interdependencia existente entre estas dos categorías.

Por su parte, Emilia Ferreiro (2002, P 167) plantea que “Al hacerse escritura, el lenguaje se convierte en nuevo objeto con otras propiedades. Estas nuevas propiedades son las que, a su vez, van a contribuir generar nuevos observables” con lo que se pone en evidencia que la oralidad y la escritura cuentan con sistemas diferentes y que ambas son susceptibles de convertirse en objetos de estudio capaces de aportar a la construcción del lenguaje. Así mismo, la autora plantea que aunque ambas están estrechamente relacionadas la una no depende de la otra, es decir que el hecho de escribir bien no implica que se hable de manera correcta.

En la actualidad la oralidad y la escritura son de gran importancia para la humanidad, pues han hecho del lenguaje un gran aprendizaje evolutivo, ya que desde épocas antiguas éstas estaban ligadas una a la otra; en primer lugar la oralidad se concibe para algunos como el

nacimiento de la expresión verbal y que al desarrollarse la sociedad con el transcurrir de las épocas, la comunicación se plasmó en un medio escrito, originándose así el alfabeto que hasta la fecha ha tenido memorables cambios manteniéndose vigente a pesar del paso de los tiempos, para construir un sistema de signos aún vigente.

De la mano de la historia, ha estado presente el progreso del lenguaje según el contexto, ya que en algunas culturas se mantenía la importancia de la oralidad y de la escritura distintamente pero a su vez surgiendo de forma paralela, manifestando jerarquía a los “letrados”, puesto que solo algunos pocos tenían el placer de leer y escribir, para distinguirse de los demás, a diferencia de otros que poseían el don de la palabra, mostrando así la genialidad de sus discursos, permitiendo que de este modo se haya transmitido la tradición oral de cuentos, mitos relatos, entre otras manifestaciones de la expresión.

Lo anterior muestra que históricamente la oralidad ha estado relacionada con la escritura, una de la mano de la otra, tiempo tras tiempo, *aunque cada una se muestre distinta a la otra, en otras palabras* “la expresión oral es capaz de existir, y casi siempre ha existido, sin ninguna escritura en absoluto; empero, nunca ha habido una escritura sin oralidad” (Ong, 1987, p. 18).

3.3.2 Funciones de la oralidad.

Los usos orales de la lengua se encuentran presentes en los diferentes ámbitos del ser humano, ya que como afirma Carlos Lomas (1994) estos hacen parte de la conducta habitual de las personas. Sin embargo:

“durante demasiado tiempo se ha arraigado entre el profesorado la idea de que los USOS orales se adquieren de forma natural a tempranas edades por lo que, si los niños y las niñas ya *saben* hablar cuando acuden a la escuela, si en circunstancias normales son

capaces por sí mismos de ir adquiriendo y desarrollando las estrategias necesarias para comprender y expresar cualquier tipo de mensaje oral, entonces no tiene ningún sentido que el aprendizaje idiomático se oriente hacia tales menesteres.” (Lomas, 1994).

En este sentido se hace necesario considerar los diversos usos que la oralidad tiene con el fin de brindar otro tipo de consideraciones en el ámbito del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua y de comprender cómo funciona dentro del aula. Dentro de dichos usos podemos destacar los siguientes:

Hablar para comunicarse

La oralidad es una herramienta fundamental para la comunicación ya que permite transmitir pensamientos e ideas entre los seres humanos, por lo tanto:

El tratamiento de la lengua oral en la escuela debe proponerse ensanchar el repertorio verbal de los alumnos para que éstos puedan usarlo como instrumento de comunicación en situaciones variadas. El tratamiento de la lengua oral debe también ayudar a los alumnos a descubrir las formas de la comunicación oral y a comprender un aspecto esencial del ser humano: la actividad lingüística. Esta finalidad de observación y reflexión tiene un valor instrumental puesto que ayuda a desarrollar la competencia comunicativa, pero también tiene un valor propedéutico puesto que contribuye a la adquisición y el aprendizaje de otras lenguas (Roulet, citado por Nussbaum, 1991)

Hablar para negociar

En la cotidianidad, los seres humanos nos encontramos inmersos en diferentes situaciones comunicativas que exigen la presencia de un principio de negociación dentro del que se

evidencia que “los intercambios orales, cualesquiera que sean —conferencias, debates, clases, conversaciones informales, entrevistas, etc.— están orientados hacia la consecución de un acuerdo, hacia la obtención de algo” (Nussbaum, 1991).

Hablar para discutir

La construcción de conocimiento exige la apertura de espacios de discusión en los cuales se da lugar al debate a partir de la presentación de ideas y pensamientos particulares, por lo tanto

Desde el punto de vista de la elaboración del sentido y dado el carácter complementario y cooperativo de la discusión, los hablantes tienen la posibilidad de organizar su discurso recurriendo a modalidades muy diversas (narración, descripción, explicación, argumentación) Según cómo entiendan que pueden presentar sus ideas y experiencias para contribuir a la elaboración del tema. (Nussbaum, 1999, p.5)

Hablar para investigar

La búsqueda de información y de nuevos horizontes también puede hacerse por medio de la oralidad ya que “conviene enseñar a investigar potenciando las formas de leer, escribir y hablar desde una perspectiva placentera, orientada hacia la búsqueda de cuestiones interesantes y distintas que ayuden a los estudiantes a ordenar su pensamiento y a adquirir nuevas certezas” (Gutiérrez, 2009. P 60).

Hablar para construir conocimiento

El lenguaje juega un papel fundamental en la construcción de conocimiento y la oralidad no puede dejarse de lado ya que:

Hablar con otros permite desplegar lo que uno está pensando, desarrollar conocimientos que uno apenas había comenzado a esbozar. Cuando uno intenta comunicar a otro lo que sabe o piensa, necesita hacer explícitos ciertos argumentos, establecer relaciones entre ideas, ejemplificar para aclarar lo que quiere decir. (Secretaría de educación Argentina. 1999, p. 18)

Hablar para leer

La oralidad juega un papel fundamental a la hora de implementar actividades relacionadas con la lectura puesto que se hace necesario:

crear las condiciones para que los niños participen frecuentemente en situaciones típicas del intercambio entre lectores, que les permitan poner en juego y apropiarse progresivamente de aspectos fundamentales del quehacer del lector, tales como: leer para otros en forma cada vez más comunicativa, contar o explicar lo que han leído a personas interesadas en conocerlo, comentar con otros los textos leídos y recomendar (o no) su lectura; opinar sobre lo leído y confrontar las propias opiniones con las de otros lectores que han leído el mismo libro, noticia o, artículo. (Secretaria de Educación Argentina. 1999, p. 26)

Hablar para escribir

La oralidad está estrechamente relacionada con la escritura puesto que para formar a los alumnos como escritores, es imprescindible ofrecerles múltiples oportunidades de escribir con otros y discutir acerca del texto que están produciendo. Esto significa que no sólo se aprende a escribir escribiendo, también se aprende a escribir hablando sobre el texto que se va a producir, se está produciendo o ya se produjo (Secretaria de Educación Argentina, 1999, p. 27)

Hablar para gestionar la interacción social en el aula

En las aulas la oralidad se usa como un elemento fundamental para dar forma a las diferentes situaciones de interacción que se presentan, de esta manera “surgen en el aula los géneros orales espontáneos, básicamente conversacionales, inherentes al ámbito escolar y entendido éste como un contexto reglado.” (Vila, 2004, p. 114)

Hablar para adquirir conocimientos

Como lo plantea Vila (2004), “la interacción oral en el aula tiene una doble intención: constituye una primera base esencial para el aprendizaje de conocimientos académicos y constituye también un paso para llegar a escribir textos coherentes”, razón por la cual se refuerza la idea de que mediante la oralidad es posible adquirir y construir conocimiento.

Hablar para exponer y argumentar conocimientos

En el desarrollo de las diferentes actividades propuestas en el aula se hace necesario que:

El alumno aprenda poco a poco a controlar las variables que intervienen los géneros discursivos orales complejos (explicar conocimientos a los compañeros, exponer un trabajo, dar una conferencia, narrar experiencias reales o historias ficticias, defender un punto de vista, contra argumentar una tesis en un debate, etc.) (Vila, 2004, p. 116)

Con lo que se pone en evidencia que la oralidad es un elemento fundamental a la hora de poner en funcionamiento diversas estrategias encaminadas a la construcción de conocimiento.

HABLAR PARA APRENDER A HABLAR MEJOR

El desarrollo e implementación de actividades orales en el aula permite que los estudiantes adquieran habilidades para hablar mejor, por lo tanto:

Ayudar a mejorar la competencia oral de los estudiantes quiere decir crear situaciones comunicativas en las que los alumnos aprendan a reflexionar sobre el uso de la lengua (...) se trata, pues, de que las clases en que la lengua oral es objeto de aprendizaje sirvan a todos los alumnos y alumnas para pensar y para practicar estrategias comunicativas y recursos lingüísticos que les ayuden a controlar lo que dicen y cómo lo dicen y también para generar una actitud de escucha progresivamente más activa y cooperativa (Vila, M, 2002 p. 19)

3.3.3 La oralidad en la escuela

La oralidad en la escuela ocupa un papel importante en los procesos de enseñanza aprendizaje, pues como lo afirma Tusón (1991), la cotidianidad de la escuela “transcurre a través de intercambios verbales orales: explicamos, organizamos actividades, preguntamos, respondemos, ponemos orden, reñimos, comentamos, analizamos, etc. a través del uso oral de la lengua.” Por lo que se supone que esta debería tener un lugar privilegiado, sin embargo la realidad es completamente diferente.

Para comenzar, en muchos casos aún se sigue considerando que “el niño o el adolescente poseen la competencia oral suficiente para desenvolverse en su vida cotidiana, tanto en la escuela como en su entorno familiar y social” (Nussbaum, 1991), razón por la cual la oralidad no es un componente primordial en los programas de enseñanza de lengua tal como se evidencia en las políticas educativas de enseñanza de lengua en nuestro país. En primer lugar encontramos que en los Lineamientos curriculares de Lengua Castellana (1998) se plantea que la oralidad acompaña a la lectura y a la escritura, por lo que se hace necesario abrir espacios para que los estudiantes hablen para luego plasmar sus ideas de forma escrita, con lo que se denota que la oralidad se trabaja en función de la escritura y no cuenta con un espacio determinado. En segundo lugar, en

los en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2003) la oralidad se reduce a la exposición de contenidos y a la argumentación de los elementos básicos de un tema determinado.

Es evidente que “la ausencia en los programas de enseñanza, y casi siempre en las prácticas pedagógicas, de contenidos referidos al discurso oral y de tareas de aprendizaje orientadas al fomento de la competencia oral del alumnado” (Lomas, 1994) hacen parte de la problemática de la enseñanza de la lengua en nuestras escuelas, a lo cual se suma que las pruebas Saber, que se realizan para medir los conocimientos de los estudiantes, no evalúan la oralidad.

Con lo anterior, queda en evidencia que se hace necesario generar un cambio en las prácticas de enseñanza de lengua en nuestras escuelas para que la oralidad no continúe siendo relegada, por lo tanto como lo plantea Lomas (1994) “*Hablar en clase*: por paradójico que parezca. He ahí el reto innovador que nos aguarda.”

3.4 Acerca de la didáctica

A la hora de enseñar, los docentes debemos enfrentar diversos interrogantes, ¿Qué enseñar?, ¿Para qué enseñar?, ¿Cuándo enseñar?, ¿Cuáles son los fines de la educación?, ¿Cómo enseñar a todos para que aprendan lo más importante y con los mejores resultados? (Camilloni, 2000), ¿Qué y cómo enseñar para que los alumnos transfieran lo aprendido a otras situaciones y en particular a la vida real? (Lave y Wenger, 1991); interrogantes que han dado lugar al desarrollo de un trabajo sistemático por parte de la didáctica general y las didácticas específicas.

Cuando se habla de didáctica general en el campo educativo, existen diversas concepciones a nivel del profesorado. Por ejemplo, algunos la relacionan con la búsqueda de la manera más apropiada de enseñar un conocimiento determinado, es decir se hace referencia al

método; mientras que como lo denomina Juan Amos Comenio (1640) la didáctica se refiere a “el arte de enseñar”. Por lo tanto, podemos ver que la didáctica puede ser asumida de varias maneras, se puede concebir como las técnicas que sirven para enseñar, como un método de enseñanza que gira en torno a un objeto de estudio particular y como una disciplina cuyo objeto de estudio tiene que ver con el proceso de enseñanza.

Para el desarrollo de nuestra investigación tomamos como referencia la definición de didáctica propuesta por Alicia Camilloni (2000), quien la toma como la “disciplina teórica que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de enseñanza y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de problemas que estas prácticas plantean a los profesores” (P. 22). Esta definición nos permite abordar el problema de la didáctica retomando tres elementos importantes: la investigación, las prácticas de lenguaje y la reflexión sobre los procesos de enseñanza aprendizaje; a su vez permite el análisis de la relación existente entre el sujeto que aprende, quién enseña y el objeto de conocimiento.

3.4.1 La didáctica del lenguaje.

Teniendo en cuenta que el objeto de estudio de la didáctica general son las prácticas de enseñanza, en nuestro caso particular hacemos referencia a la didáctica específica del lenguaje para observar la relación de los sujetos con el objeto de estudio del que nos ocupamos. De esta manera, como lo afirman Pérez & Roa (2010, P. 18) la

“didáctica del lenguaje es la disciplina central, pues su objeto se relaciona con la reflexión, teorización y diseño de las situaciones en las que se construyen las condiciones

para que los niños avancen, se vean retados, exigidos, acompañados y respetados en ese recorrido por el mundo de la cultura, a través del lenguaje.”

Por otro lado, como lo afirma Chevallard (1989) es necesario observar la interrelación entre los participantes en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, es decir las de maestros y alumnos con la materia que se enseña, en este caso particular la lengua. Es así como, plantear una didáctica de la lengua supone asumir el lenguaje desde una perspectiva sociocultural, desde la cual se deja de lado la visión instrumental y se da paso al estudio del lenguaje desde sus implicaciones sociales.

3.4.2 Didáctica de la oralidad.

En el caso particular de la didáctica de la oralidad encontramos que aunque los enfoques y las estrategias didácticas en la enseñanza han progresado considerablemente en los últimos años, la actividad oral requiere de más atención e intervención en la escuela, puesto que como lo afirma Vilá (2004, p.113) “la actividad oral que se propone en las aulas y las formas de intervención didáctica sigue siendo muy diversa ya que depende de múltiples factores (epistemológicos, didácticos, contextuales, etc.) que inciden de mayor o menor medida en la labor del profesorado”.

Así mismo, observamos que la didáctica de la oralidad es aún un tema sobre el cual hay mucho que trabajar pues,

Los problemas conceptuales y prácticos que presenta la enseñanza de la lengua oral en el ámbito de las primeras lenguas derivan de la falta de un modelo explicativo y de la ausencia de una tradición docente en la enseñanza sistemática de esta habilidad. (Vilá, 2004, p.113)

Es así como, al hablar de enseñar lengua oral debemos preguntarnos ¿cómo se conciben las actividades orales y cuál es el papel del docente? El propósito debe ser el de describir y reflexionar sobre todo tipo de actividades orales que puedan desarrollarse en el aula; por su parte la didáctica debe favorecer la interacción social ya que “Se habla continuamente para gestionar el día a día en clase, el dar instrucciones, hacer comentarios, corregir, resolver conflictos, gestionar y respetar los turnos de la palabra, para aprender a escuchar, para expresar y controlar emociones” (Vilá, 2004, p.115).

Con lo anterior, vemos que el docente puede hacer una intervención didáctica directa sobre sus alumnos cuando dialoga para construir conocimientos, puesto que la interacción en el aula tiene una doble intención: constituye una primera base esencial para adquirir conocimientos académicos y es el paso para construir textos coherentes. (Vilá, 2004, p.114). De la misma manera, el uso de los géneros discursivos (explicar, exponer, narrar, defender el punto de vista, argumentar, participar en debates, etc.) relacionados con la exposición y la argumentación requieren de una mayor intervención didáctica en cuanto a su planeación y ejecución.

3.5 Las prácticas de enseñanza

Para definir las prácticas de enseñanza, partimos del concepto de práctica entendida como el “conjunto de procesos de transformación de una realidad a otra realidad” (Barbier, 2000), es así como la práctica de enseñanza se concibe como una vía de doble sentido que involucra el proceso formativo y la apropiación de conocimientos. Así mismo, para comprender las características que debe tener una práctica de enseñanza es necesario atender al concepto de configuraciones didácticas de Litwin (2000, p. 97) para quien una

Configuración didáctica es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se puede reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos.

De ahí, que uno de los objetivos de las prácticas de enseñanza sea generar en los estudiantes procesos significativos de construcción de conocimiento en los que el docente juega un papel fundamental, ya que como lo plantea Litwin (2000, p. 97) este, debe demostrar su experticia y cambiar su esquema de enseñanza de manera que fortalezca la asimilación de nuevos conocimientos.

De esta manera, una buena práctica de enseñanza, se evidencia cuando el docente ha dejado de lado la agenda clásica (planeación establecida, objetivos de clase y evaluación de la misma) para “redefinir sus prácticas cuando atiende a los interrogantes, las analogías, el relato de experiencias y con ellas es capaz de generar un entorno natural de enseñanza” (Litwin, 2000, p. 101). Es decir, rompe con los paradigmas y busca nuevas alternativas que van más allá de la acumulación de conocimientos y que buscan que los estudiantes puedan pensar, criticar y reflexionar sobre un tema determinado.

3.6 La secuencia didáctica

Según Ana Camps (1994 P. 3) una secuencia didáctica es “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales que se organizan para alcanzar algún aprendizaje”. De acuerdo con esta definición, podemos decir que el trabajo por secuencias didácticas es funcional para la enseñanza de la lengua oral puesto que el conocimiento está

orientado a una finalidad, requiere de objetivos concretos y de una serie de conocimientos determinados que permiten a los estudiantes fortalecer el uso y la reflexión de la lengua.

La planeación de actividades orales integra una perspectiva bilateral (maestro-estudiantes) e integra los distintos tipos de evaluación ya que, “el aprendizaje suele tener lugar durante el proceso de producción y es durante dicho proceso cuando se puede desarrollar una gran variedad de situaciones interactivas, que, por una parte, son instrumentos de ayuda a la composición y a la comprensión de textos orales y escritos.” (Vilá, 2005, p.121) De todo ello, asumimos que la enseñanza de la lengua oral no sólo requiere la integración de objetivos y contenidos en las actividades sino que implica el desarrollo de procesos de significación, interacción y resolución de problemas.

Las secuencias didácticas han establecido un paso significativo entre la experimentación de las actividades y la reflexión teórica, son una propuesta que tiene una intensión comunicativa clara pues, formulan unos objetivos y contenidos que favorecen la enseñanza y “se plantean como una propuesta de aprendizaje, con unos objetivos y contenidos específicos que sirven de base para la planificación, producción y evaluación de los discursos.” (Vilá, 2005, p.120)

3.6.1 Secuencia didáctica para la escritura.

La construcción de la lengua escrita implica el manejo de diferentes géneros discursivos que circundan en el entorno sociocultural del individuo y que a su vez, se potencian en el marco de situaciones comunicativas en las que se desarrollan procesos metalingüísticos que permiten a los sujetos tomar conciencia sobre este objeto de conocimiento. De esta manera, se hace necesario generar alternativas de aprendizaje para la enseñanza de la escritura en las que los

estudiantes tengan la posibilidad de relacionarse con ellos mismos, con su entorno y con los demás.

En este sentido, encontramos secuencias didácticas para la escritura de textos, como las propuestas por Anna Camps (1995) en las que se plantea que los estudiantes pueden aprender a hablar o escribir en contextos reales de comunicación para desarrollar procesos de construcción de conocimiento de la lengua. De este modo, las propuestas de enseñanza deberían articularse en torno a secuencias didácticas complejas a través de las cuales los estudiantes puedan ampliar su conocimiento específico sobre la lengua escrita al ser conscientes y reflexivos en torno a los aspectos gramaticales, léxicos y ortográficos que implican la producción de textos.

3.6.1.1 Secuencias didácticas para la escritura de textos narrativos.

El proceso de la escritura se ve influenciado por el contexto social y cultural y por las motivaciones personales de quien construye el texto, en este sentido en los últimos años han surgido numerosas investigaciones como las elaboradas por Camps (1990, 1995, 1997) y Camps y Castello (1996) quienes consideran que a la hora de escribir, además de la presencia de aspectos cognitivos se debe considerar que en la enseñanza del proceso de composición interfieren diferentes contextos y que la escritura de un texto depende de la situación comunicativa en la que se desarrolle.

En cuanto a la enseñanza y escritura de textos narrativos, no sólo se deben tener en cuenta los procesos de planificación, textualización y revisión sino, que se debe lograr que los estudiantes identifiquen la situación comunicativa con el fin de ajustar la escritura a un contexto determinado. Así mismo, debemos procurar que los estudiantes conozcan su propio proceso de producción de textos para que lo puedan evaluar y mejorar constantemente.

Un elemento clave en la escritura de textos narrativos es la construcción de inferencias, las cuales requieren de procesos cognitivos que se realizan a partir de las interacciones que hace el maestro con sus estudiantes y que a su vez se evidencian a través de los intercambios orales que se presentan en el aula de clase. Como la afirma Correa M. (2012, P. 560) “La comprensión inferencial no sólo permite leer lo implícito en el texto para lograr un esclarecimiento de su estructura profunda, sino que propicia el desarrollo de competencias para desenvolverse en la vida y en diversas áreas de conocimiento. No siempre se deben tener en cuenta los procesos de planificación, textualización y revisión sino, que se debe lograr que los estudiantes identifiquen la situación comunicativa con el fin de ajustar la escritura a un contexto determinado”.

De la misma manera, es importante que los estudiantes estructuren un camino propio a la hora de producir un texto narrativo y que den lugar al desarrollo de procesos de revisión, inherentes a la composición escrita, pues en palabras de Correa M. (2012, P. 442) con ello, no solo se logra identificar los errores, disonancias y desarmonías de un escrito, sino que se puede comprender cómo los estudiantes conciben sus textos y son capaces de establecer elementos claves para su reelaboración.

4. Ruta metodológica

“Lo que intentamos es dar cuenta de la seriedad de la tarea de investigación, de su exigencia, de su dedicación, de su compromiso o, especialmente el de carácter ético, en razón de que la actividad de las investigadoras e investigadores cualitativos es eminentemente relacional, y a medida que más nos acercamos a los «otros», más descubrimos cuánto de ellos «vive» en nosotros.” (Vasilachis, 2006. P 21)

4.1 Enfoque de investigación

La exploración del módulo *“Viaje al centro de la escritura”* nos condujo a la búsqueda de las funciones de la oralidad en una secuencia didáctica para la escritura de textos ficcionales, por tanto nos enfrentamos al análisis de datos naturales para llegar al estudio y comprensión de los fenómenos sociales como afirma Silverman (2000, como se citó en Vasilachis, 2006), lo cual no sería posible a través de la investigación cuantitativa. Así mismo, el hecho de incluir datos naturales hace que la construcción de conocimiento no se base únicamente en los referentes teóricos propios de la investigación, sino también en los significados que los participantes otorgan a su experiencia; razón por la cual nuestra investigación es de tipo cualitativo.

Siguiendo a Strauss y Corbin (1998) por investigación cualitativa

Entendemos cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como al funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre las naciones.

(p.20)

En nuestro caso, nos referimos al análisis de las experiencias, perspectivas y fenómenos generados entre los participantes (estudiantes y maestra) a lo largo del proceso de escritura y que se hacen visibles al explorar los diferentes componentes del módulo.

De esta manera, como afirma Hernández, Fernández y Baptista (2010) nos enfocamos en “comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (p. 364). Es decir, buscamos comprender la forma en la que los participantes comprenden su realidad y generan nuevos conocimientos a partir de sus experiencias particulares, en este caso específico sobre la oralidad. De esta manera, la investigación cualitativa nos permite:

- 1) Observar cómo se concibe la oralidad en la práctica seleccionada.
- 2) Comprender el contexto en el que se desarrolla la práctica, analizando el por qué se evidencian determinadas acciones por parte de la docente y de los estudiantes.
- 3) Explorar las funciones de la oralidad que configuran una práctica de enseñanza de lengua en una secuencia didáctica para la escritura de un texto ficcional.
- 4) Entender cómo la oralidad puede influir en el desarrollo de procesos de escritura.

Para desarrollar nuestro proceso de investigación se hace necesario tener en cuenta lo que Vasilachis (2006) ha denominado como características del enfoque cualitativo. En primer lugar, quién y qué se estudia, con lo cual hacemos referencia a nuestro papel como estudiantes dentro de la línea de investigación de las prácticas de enseñanza, prácticas discursivas y lenguajes en el campo educativo de la Pontificia Universidad Javeriana como ente investigador y a las funciones de la oralidad que se hacen visibles en la práctica de enseñanza de lengua en una secuencia

didáctica para la escritura de un texto ficcional a partir de la cual desarrollamos nuestra investigación. En segundo lugar, encontramos las particularidades del método, puesto que al centrar nuestra mirada sobre una práctica real se hace necesaria la implementación de una metodología flexible en la que se puedan usar diversos instrumentos de investigación. En consecuencia, la finalidad de nuestro proyecto se centra en la observación, descripción, análisis e interpretación de los datos obtenidos a partir de una práctica sistematizada de lengua, en la cual es posible evidenciar las funciones de la oralidad en torno a un proceso de escritura de textos ficcionales.

Así mismo, como afirma Vasilachis (2006) es de vital importancia tener en cuenta los tres componentes más importantes de la investigación cualitativa que son, para Strauss y Corbin (1990: 20), los datos –cuyas fuentes más comunes son, para ellos, la entrevista y la observación–; los diferentes procedimientos analíticos e interpretativos de esos datos para arribar a resultados o teorías; y, por último, los informes escritos o verbales. (p.90)

En nuestro proyecto, los datos hacen referencia a los resultados de la observación y análisis de la práctica de enseñanza en torno a las funciones de la oralidad en una secuencia didáctica para la escritura de un texto ficcional, los procedimientos analíticos e interpretativos se refieren a los procesos de codificación y el informe escrito sobre el proyecto de investigación en el cual se evidencian las conclusiones a las que llegamos luego del proceso.

4.1.1 Estudio de caso

Teniendo en cuenta que, los enfoques de la investigación cualitativa son diversos, partimos de los intereses específicos de nuestra investigación para seleccionar más

concretamente el estudio de caso, el cual “constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa, tal como lo afirma Sandin (2006). Dicho enfoque, permite determinar y describir categorías que conllevan el análisis de la práctica de enseñanza seleccionada, para contrastarlas con los referentes teóricos que enmarcan la investigación.

Junto a ello, es importante tener claro que “los estudios de caso tienen como característica básica que abordan de forma intensiva una unidad, ésta puede referirse a una persona, una familia, un grupo, una organización o una institución” (Stake, 1994, p.237). Que en nuestro caso particular abarca la reflexión a partir de las situaciones presentadas en el módulo del viaje de I desde nuestra realidad social, tomando como referentes las transcripciones de videos, análisis de estas , entrevistas a los niños y documentos personales como bitácoras de la docente

Cabe resaltar que de acuerdo con Punch (1998, como se citó en Lucca y Berríos, 2002) hay tres maneras en que los estudios de caso hacen una importante aportación: a) se puede derivar un aprendizaje profundo del caso por su naturaleza única b) es el mejor camino para comprender problemas que no han podido comprenderse mediante el uso de otra metodología y c) pueden contribuir con otras formas de investigación cuando se usa en forma exploratoria, lo cual es pertinente en nuestra investigación.

4.2 Descripción del objeto de investigación

El objeto de investigación de nuestro proyecto gira en torno al análisis de una práctica de enseñanza de lengua estructurada a partir de una secuencia didáctica para la escritura de un texto ficcional e implementada por la docente Ingrid Muñoz Muñoz en la escuela de La Buitrera (Ubicada en el corregimiento La Buitrera de Santiago de Cali, Colombia), la cual a su vez es el punto de partida para la creación del módulo *“Viaje al Centro de la Escritura” apuntes para la transformación de los maestros*. Este, es construido e implementado por las maestras pertenecientes a la línea de investigación en didáctica de la Lengua Materna y Literatura del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, como respuesta al Programa de Transformación de la Calidad Educativa “Todos A Aprender” del Ministerio de Educación Nacional y es “concebido como un módulo de autoformación dirigido a maestros y maestras de educación básica primaria del sector oficial”. (Universidad del Valle, 2014).

El objetivo central de la propuesta, fue el de crear un módulo virtual que promueva la reflexión en torno a las prácticas de enseñanza de la lengua, específicamente de la escritura, en la escuela y que a su vez permita reconfigurar las prácticas de los profesores de lenguaje con el fin de mejorar la calidad educativa del país a partir de la sistematización de experiencias significativas. El módulo se encuentra compuesto por varias secciones que desarrollan los componentes de la propuesta. En primer lugar, encontramos *Las razones para el viaje*, apartado que contiene los elementos que motivaron la creación del módulo, dentro de los que encontramos el hecho de que las autoras conciben la escritura como un proceso cognitivo y sociocultural que permite la creación de mundos posibles.

Posteriormente, se presentan *“algunos destinos que no se pueden perder”* sección en la que se presentan los referentes pedagógicos y didácticos que fundamentan el módulo; luego

encontramos las “*experiencias de viajeros*” dentro de las cuales se hallan algunos videos que presentan los referentes conceptuales de manera audiovisual, a través de las experiencias de maestros, investigadores y escritores destacados; en *la ruta del escritor* aparecen cuatro estaciones que guiarán el camino que se recorre a través del módulo y que permitirán confrontar los saberes propios con la teoría, estas son la biblioteca, plaza del artesano, tertuliadero y el mirador.

Junto con ello, se encuentra “*el viaje de I*” allí se evidencia la secuencia didáctica que se configura como eje central del módulo y que tomamos como objeto de estudio para nuestro proyecto, puesto que describe el proceso de escritura realizado por los niños de cuarto de primaria de la escuela rural la Buitrera, por medio de ocho videos, planeaciones, textos regalos y entrevistas que despliegan la propuesta pedagógica y didáctica en general.

4.2.1 Las Bitácoras.

Dentro del viaje se encuentran 8 bitácoras (*ver tabla 1*), cada una comprende de una a ocho páginas aproximadamente. Dentro de ellas podemos encontrar un diario de clase basado en las experiencias de la docente con relación a los contenidos tratados en cada uno de los encuentros con los estudiantes. Cada bitácora refleja la reflexión que hace la docente acerca de la planeación, ejecución y tareas pensadas para cada una de las clases que componen la secuencia, los cuestionamientos que surgen a partir de los resultados que observa en cada acción y la manera en la que puede mejorar su práctica teniendo en cuenta su experiencia. Es decir, tal como lo describe la profesora Ingrid Muñoz (2013) “Esta bitácora se centra en ocho días, haciendo el recuento desde el momento en que se planeaba el viaje, pasando por el encuentro con

el guía, lo que fue alistar la maleta, el intercambio con otros que en el camino brindaron consejo y el momento en el que, por separado, cada quien emprende su propio viaje”

Tabla 1.

Descripción de bitácoras

Bitácora	Descripción
<p>Bitácora 1: Agosto 20 de 2013, primera clase</p>	<p>Detalles de la experiencia de la docente: Ella comenta que comienza con incertidumbre al saber que el proceso de escritura sería grabado, pero añade también que “fue una clase agradable porque sentí a los niños motivados con el nuevo proyecto aunque sospecho que no les quedó muy claro. Las actividades grupales fueron muy divertidas, además me causó mucha gracia ver sus caras de asombro y su comportamiento ante las cámaras”, el trabajo grupal le funcionó bien y al final del encuentro se cuestiona sobre la pregunta de algunos niños ¿Cuántos párrafos debemos hacer?, pues como ella describe “no esperaba que ligaran el tema que acabábamos de terminar con este nuevo proyecto, máxime que el producto final no será un texto que conserve una estructura de párrafos sino algo totalmente distinto: será un diálogo, de tinte poético y ficcional”.</p> <p>Texto base: Grillito y Cocuyo</p> <p>Texto Regalo: El Cocuyo y La Mora</p> <p>Tarea: consultar sobre un insecto asignado al azar, a la docente le genera preocupación la tarea debido a que como ella dice “ estos niños normalmente faltan con sus tareas o las realizan de forma poco rigurosa”. Al respecto propone pedir libros prestados y usar también los de la biblioteca para que los estudiantes que no cumplan con su obligación, tengan el material para desarrollarla en el aula.</p> <p>Resultados comentados por la docente: uno de los momentos que generaron un resultado positivo para este primer encuentro fue la actividad de escenificación de Grillito y Cocuyo, que en palabras de I, “fue muy acertada puesto que dejé en evidencia para los estudiantes la complejidad de enfrentarse a un diálogo ficcional, así fuera solamente verbal”. Así mismo, la opinión de los estudiantes acerca de los textos de sus compañeros.</p>
<p>Bitácora 2: Agosto 23 de 2013, segunda clase.</p>	<p>Detalles experiencia de la docente: ella expresa su inconformidad ya que la clase no se pudo desarrollar en su totalidad, debido a la falta de precisión para calcular el tiempo. De igual manera manifiesta su “desilusión” por el resultado que tuvo en los estudiantes la lectura del texto base, ya que no funcionó en este encuentro como lo había proyectado.</p> <p>Texto base: grillito y cocuyo</p> <p>Texto regalo: la avispa ahogada</p> <p>Tarea: la preocupación que tenía la docente sobre la tarea dejada en la anterior clase, se hizo evidente al ver que efectivamente muchos incumplieron con lo asignado pero fue positiva la conversación que se dio sobre el manejo del internet al momento de consultar tareas.</p> <p>Resultados comentados por la docente: El proceso desde que comenzó la clase hasta el desarrollo de la actividad propuesta, tuvo relación con la tarea y de manera general se evidenciaron aspectos positivos, ya que como comenta I “El resultado final fue favorable, la</p>

	<p>mayoría consignó datos importantes y se esmeraron en hacer un buen trabajo para exhibir en cartelera, sin embargo creo que ellos todavía no tienen muy claro el uso que se dará a este.</p> <ul style="list-style-type: none"> ·La docente no obtuvo el resultado que pensó con la lectura "Grillito y Cocuyo", debido a que no generó el interés esperado a los estudiantes. Este hecho suscita en ella cuestionamientos como: ·“ Me pregunto qué pasa con esa lectura, qué hice mal o en qué me equivoqué ·¿Me cogió la hora de descanso y ellos estaban ansiosos por salir? ·¿El trabajo de los ¿sabías que? fue muy demandante para ellos y estaban cansados? ·¿Yo estaba tan cansada que realicé una lectura poco emotiva? ·¿Fue un error interrumpir la lectura para verificar su comprensión? ·¿Debí anticipar algunas características de este tipo de textos dado que ellos no los conocen? Tales como su extensión, su forma, algunos elementos poéticos?
<p>Bitácora 3: Agosto 26 de 2013, tercera clase.</p>	<p>Detalles experiencia de la docente: la docente asume el reto de “atrapar” a los estudiantes en la lectura del texto base, lo cual fue posible gracias a las actividades que se realizaron en torno a la lectura</p> <p>Texto base: Grillito y Cocuyo</p> <p>Texto regalo: El Niño y La Mariposa</p> <p>Tarea: identificar las voces en el texto el piojo y la pulga</p> <p>Resultados comentados por la docente: la actividad en grupo de interpretar los personajes del texto base tuvo un resultado positivo, puesto que como narra I “resaltó la regulación que ellos mismos se hacían sobre la interpretación, unos decían a otros que les faltaba emoción en la lectura y que era necesario repetirla, con esto comprobaba que ya les estaba gustando el texto y que incluso lo estaban comprendiendo”. Fue clave dejar para el final de esa sesión el texto regalo, para no generar distracciones con relación al texto base.</p>
<p>Bitácora 4: Septiembre 2 de 2013, cuarta clase.</p>	<p>Detalles experiencia de la docente: ella expresa a los estudiantes su incertidumbre por saber si continúan con el “hilo” del proceso que llevaban, fue evidente que estaban un poco perdidos pero que retomaron de forma rápida varias ideas con una serie de preguntas relacionadas con la temática.</p> <p>Texto base: Grillito y Cocuyo</p> <p>Texto regalo: no presentó en este encuentro</p> <p>Tarea: la docente generó varios cuestionamientos para sí misma con relación a la tarea dejada en la anterior clase sobre el texto de El Piojo y la Pulga: “¿habrían hecho la tarea?, ¿se acordarían del análisis que habíamos realizado la última clase?, ¿tendrían presente el proceso de leer varios textos y el texto principal como fuente de elementos para empezar a escribir?, ¿recordarían la información que incluyeron en los ¿Sabías qué?”</p> <p>Ella se lleva la tarea de “leer los planes de escritura para verificar si hay una lógica en las elecciones de los personajes y hacer sugerencias en la escritura del borrador”, también de “cambiar un poco la planeación de la sesión cinco para incluir un espacio en que les pueda explicar cómo funciona la rima y sus posibilidades para un escrito como los diálogos ficticiales”</p>

	<p>Resultados comentados por la docente: I reconoce lo positivo de pensar cada clase y su ejecución, ya que como ella menciona “¡Cada vez me convenzo más de la importancia de tener bien planeadas las clases para que sean más productivas!”. Comenta también que los planes de escritura no quedaron como ella los había pensado, debido a la dificultad para elegir las palabras acordes que rimaran en cada caso.</p>
<p>Bitácora 5: Septiembre 3 de 2013, quinta clase</p>	<p>Detalles experiencia de la docente: I comenta que en la planeación previa a la clase y durante el desarrollo de esta pensaba “¿Qué más necesitarían los niños para poder hacer un buen escrito?, ¿Habría algún aspecto del proceso de escritura al que se enfrentarían en que yo no les hubiera dado la guía suficiente?, en todo momento se cuestionaba acerca de la complejidad del escrito que producirían ya que este texto requería: escoger dos insectos que pudieran ser compatibles para dialogar y pensar en una o dos características de ellos para "armar" sus personajes”</p> <p>Texto base: Grillito y Cocuyo</p> <p>Texto regalo: Entrevista a Cecilia Pisso</p> <p>Resultados comentados por la docente : resalta la pertinencia del texto regalo, debido a que éste produjo en los estudiantes comentarios agradables sobre la importancia de leer, escribir, reescribir los textos para generar borradores y así producir un buen escrito.</p>
<p>Bitácora 7: Septiembre 5 de 2013, sexta clase</p>	<p>Detalles experiencia de la docente: ella comenta que aunque la clase inició con un ambiente “tenso” debido a un llamado de atención que tuvo que hacer a sus estudiantes, se logró el objetivo de generar en ellos la preocupación para revisar y mejorar sus textos, pues de acuerdo con leído por I era necesario hacer esas correcciones ya que “algunos tienen estructura narrativa o diálogos informales en los que apenas se plantea un problema (hay textos relacionados con los insectos y otros no tanto)”</p> <p>Texto base: Grillito y Cocuyo</p> <p>Texto regalo: No hubo texto regalo debido a que la clase se desarrolló en torno a la lectura y reescritura de los textos producidos por los estudiantes.</p> <p>Tarea: la docente se lleva como tarea “organizar la rejilla de evaluación de los textos de acuerdo con la consigna de escritura y los elementos que acordamos hoy ante la pregunta ¿cómo puedo mejorar mi texto?”</p> <p>Resultados comentados por la docente: Ella manifiesta que es positivo que lo estudiantes realicen correcciones de sus textos, puesto que “tomar distancia en el tiempo y en los pensamientos permite que los escritores vuelvan a sus escritos con una nueva mirada, reconociendo cosas que antes no se consideraron”. Además, fue productivo el trabajo en parejas debido a que entre ellos miraban sus textos y aunque esto sirviera como pretexto para dialogar o molestar en clase, al final generó una guía ya que muchos de ellos se dejaban llevar solo por lo literal o gramatical.</p>
<p>Bitácora 7: Septiembre (no aparece día) de 2013, séptima clase</p>	<p>Detalles experiencia de la docente: comenta que desafortunadamente por una semana no hubo clase y al regresar los estudiantes estaban un poco desubicados en el proceso que se llevaba a pesar de ello, los niños y niñas acogieron positivamente la actividad de evaluar los textos de sus compañeros pues se evidenció seriedad y compromiso de manera general.</p> <p>Texto base: grillito y cocuyo</p> <p>Texto regalo: buscando al bichito de la luz</p> <p>Tarea: la docente se lleva la tarea de construir los niveles de desempeño para que los niños tengan su punto de vista, teniendo en cuenta que el propósito fundamental de los niveles “es</p>

	<p>que los niños en la reescritura, puedan avanzar y mejorar sus textos”.</p> <p>Resultados comentados por la docente: la evaluación entre pares sobre los textos escritos tuvo dos resultados, en palabras de I “la mayoría de los niños hicieron un buen ejercicio, pero como siempre hay excepciones, unos cuantos evaluaron mal a sus compañeros señalando errores donde no los había”</p>
<p>Bitácora 8: Septiembre 3 de 2013, quinta clase</p>	<p>Detalles experiencia de la docente: en este último encuentro, I menciona que hizo uso de todos los recursos posibles para motivar el mejoramiento de los textos finales de los estudiantes, pues estos serían incluidos en el libro virtual. Para ello, la docente anota que “durante la clase traté de estar tranquila y mostrar a los estudiantes la mayor seguridad y optimismo posible, quería propiciar un ambiente de confianza en la capacidad de cada uno para corregir y mejorar; para lograrlo expliqué varias veces los niveles de desempeño, propuse varios ejemplos, dediqué tiempo a cada estudiante para despejar sus dudas y sugerirles formas de corregir, al mismo tiempo les recordé el resultado (el libro virtual) a todos y cada uno de ellos, de tal forma que los vi muy concentrados y comprometidos en esta actividad”.</p> <p>Así mismo, plantea que en relación con la secuencia en general y el desempeño de los estudiantes, es importante mencionar en palabras de ella “algunas curiosidades que había pasado por alto” con relación a los textos regalo, la motivación para la lectura y la escritura.</p> <p>Texto base: Grillito y Cocuyo</p> <p>Tarea: en este encuentro, la docente señala que “esta labor no termina aquí, en esta última clase, los niños me han dado pistas, por medio de sus escritos, para diseñar un nuevo reto, otra secuencia didáctica que aporte conocimientos que no se abordaron, dado el tipo de texto seleccionado; porque cada tipología tiene sus especificidades y desarrolla distintos procesos del escribir”, su reto aun continúa.</p> <p>Resultados comentados por la docente: el proceso de reescritura es de gran importancia para ella como docente y para los estudiantes, porque permite ver los avances y los aspectos que se generan en cada versión del texto elaborado. Al respecto I menciona “pienso que el éxito de una actividad de escritura en la escuela, radica en dotarla de sentido real, contextualizarla con un porqué, para qué, para quién; con estos aspectos claros se determina el cómo escribir y de paso se propician tanto el compromiso como la motivación del estudiante, hasta tal punto que ellos logran dedicarse a la actividad de escritura autónomamente”</p>
<p>Bitácoras de la profesora Ingrid Muñoz Muñoz incluidas en el Módulo “Viaje al Centro de la escritura”.</p>	

4.2.2 Relatorías.

Las relatorías son ocho observaciones de las sesiones de trabajo del proyecto realizadas por los estudiantes de la Universidad del Valle pertenecientes a las Facultades de Sociales, Lenguas e Historia. En ellas se encuentra la descripción de las clases relacionadas con el desarrollo de la secuencia didáctica y se componen de:

- Descripción de la secuencia didáctica.
- Descripción de las actividades
- Observaciones del ambiente de clase, de la actitud de la docente y de los estudiantes frente a las actividades desarrolladas.
- Observaciones de las estrategias pedagógicas implementadas por la docente.
- Algunas de las observaciones incluyen una reflexión crítica del observador.

4.2.3 Videos.

En el módulo se incluyen ocho videos con una duración aproximada de 10 a 15 minutos, su contenido hace referencia al desarrollo de las clases que componen la secuencia didáctica.

Video 1



Imágenes tomadas de: <http://dintev.univalle.edu.co/todosaaprender/videos/clases/clase1.mp4>

Se inicia la clase con una retroalimentación de las temáticas abordadas en los dos periodos anteriores. La maestra, explica que durante las clases les hará un regalo literario a partir del cual ellos elaborarán un escrito que irán perfeccionando a través del bimestre y que no deben preocuparse por las notas evaluativas. El regalo de esta clase es la lectura de “El Grillo y la mora”, la maestra lo lee en voz alta y luego le pide a sus estudiantes realizar una representación del contenido de la historia, para ello explica lo qué son los diálogos y cómo estos se diferencian de otros escritos. En un segundo momento, los niños inician la construcción de su escrito a partir

del enunciado *a dónde vas Cocuyo*, el cual corresponde a la primera línea del texto eje “Grillito y cocuyo”. Se procede a la lectura y corrección de los mismos en relación con elementos de coherencia y cohesión. Finalmente, para la tarea la maestra distribuye papeles que contienen el nombre de un insecto, sobre el que deben realizar una consulta.

Video 2



Imágenes tomadas de: <http://dintev.univalle.edu.co/todosaaprender/videos/clases/clase2.mp4>

La clase inicia con la explicación de la docente sobre las actividades a desarrollar, posteriormente se hace la lectura del texto corregido y se prosigue con la presentación del texto regalo “la avispa ahogada” en formato de audio, a partir del cual se generan preguntas y opiniones por parte de los estudiantes. Luego, se da paso a la socialización de la consulta que había quedado como tarea y la docente pregunta a sus estudiantes acerca de las fuentes de información utilizadas. Para finalizar, se hace la lectura del texto base “Grillito y cocuyo” y cada estudiante escribe un párrafo acerca del dato que más le llamó la atención sobre el insecto consultado.

Video 3



Imágenes tomadas de: <http://dintev.univalle.edu.co/todosaaprender/videos/clases/clase3.mp4>

La maestra inicia la clase dando cuenta del plan que se desarrollará durante la sesión y retoma los elementos claves de la clase anterior. Posteriormente, vuelve a leer el texto de “Grillito y cocuyo” explicando que es un texto poético y reparte a cada niño un ejemplar de la historia, les interroga acerca de las voces del texto y forma tres grupos: narrador, grillito y cocuyo, a partir de lo cual retoma apartados del texto para identificar la voz a la que pertenece, mientras que los estudiantes subrayan cada voz con un color diferente. Por último, se hace la lectura del texto regalo “El niño y la mariposa” y se deja como tarea subrayar las voces de la historia “ El Piojo y pulga”

Video 4.



Imágenes tomadas de: <http://dintev.univalle.edu.co/todosaaprender/videos/clases/clase3.mp4>

La clase comienza con la retroalimentación de las actividades realizadas en la clase anterior y con la revisión de la tarea. Se retoma el texto base para identificar su estructura, la musicalidad de la narración y su intención. Posteriormente, se da lugar a la actividad de escritura, para lo cual la maestra propone la elaboración de un plan de escritura que debe contener el nombre del insecto seleccionado, su descripción física, características destacadas y una lista de palabras que riman con su nombre.

Video 5



imágenes tomadas de: <http://dintev.univalle.edu.co/todosaaprender/videos/clases/clase5.mp4>

Luego de retomar los puntos clave de la clase anterior y de analizar elementos del texto base como: estructura, inspiración del autor, diálogos, problematización y finales abiertos se da lugar a la lectura del texto regalo, que en esta ocasión es una entrevista a la escritora Cecilia Pisos. A partir de ello, la docente indaga sobre los conocimientos de los estudiantes acerca de la estructura de una entrevista y los motiva a pensar en las posibles preguntas que ellos realizarían a la autora del texto *Grillito y Cocuyo*. Posteriormente registra en el tablero los elementos que se deben tener en cuenta al momento de escribir un texto:

- a. El texto debe tener un título y usar signos de puntuación.
- b. El texto debe presentar una situación problemática.
- c. El texto debe rimar.

Los estudiantes inician su trabajo individual y la maestra pasa puesto por puesto resolviendo sus inquietudes.

Video 6



Se hace la lectura mental del texto regalo “El Coleóptero” puesto que el objetivo central de la sesión es el trabajo sobre los borradores de escritura, para lo cual se realiza un intercambio de escritos para realizar sugerencias y correcciones sobre su contenido e información.

Video 7



Imágenes tomadas de: <http://dintev.univalle.edu.co/todosaaprender/videos/clases/clase7.mp4>

La docente inicia la clase explicando los criterios aprobados para el trabajo de escritura. Luego se realiza la lectura del texto regalo “La Vaquilla de San Antonio” y se examinan los textos de acuerdo con una rejilla que contiene los criterios acordados, se realizan preguntas y se plantea continuar la corrección en casa.

Video 8



Imágenes tomadas de: <http://dintev.univalle.edu.co/todosaaprender/videos/clases/clase8.mp4>

La clase inicia con la explicación, por parte de la docente, de los aspectos a tener en cuenta para la evaluación de los textos, plantea que cada escrito debe corregirse de manera que los lectores los puedan comprender y que puedan identificar elementos como el narrador y los personajes. De la misma manera, les habla a los estudiantes de la importancia de concebir la escritura como proceso, expone un decálogo para la escritura de textos poéticos, puntualiza

aspectos referentes a la creación del libro virtual y de la selección del título *antología de grado cuarto*.

4.2.4 Planeaciones.

Las planeaciones (ver *figura 1*) corresponden a las clases desarrolladas en los videos, en este apartado se muestra que dichas planeaciones estuvieron sujetas a las variables que resultaban del desarrollo de las actividades de la clase anterior.



Figura 1. Planeaciones de clase módulo Viaje al centro de la escritura.

4.2.5 Textos regalo.

Para el desarrollo de la secuencia didáctica propuesta, la docente estructura una red de textos (ver *figura 2*) que complementan el contenido del texto eje “*Grillito y cocuyo*”, dichos textos son denominados *textos regalo* pues no implican el desarrollo de actividades específicas,

sino que permiten el despliegue de procesos de comprensión, creatividad y producción escrita..

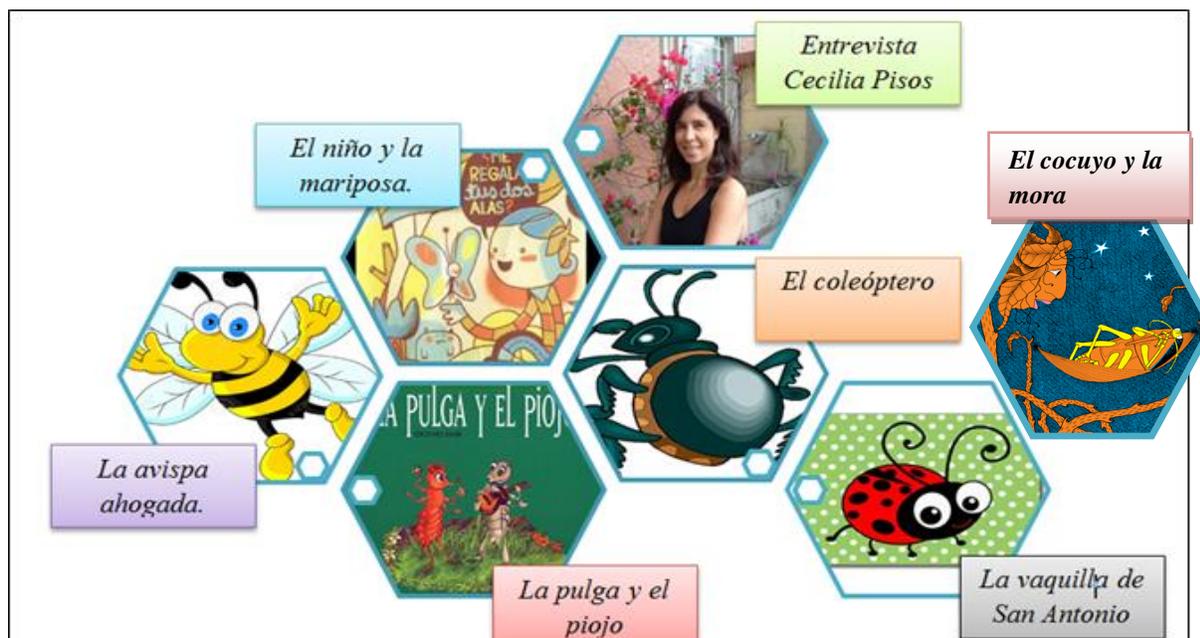


Figura 2. Textos regalo, módulo Viaje al centro de la escritura

4.2.6 La voz de I.

En esta sección se muestran ocho entrevistas que se realizaron a la profesora Ingrid Muñoz, en ellas se dan a conocer sus reflexiones acerca del proceso en el que se desarrolló la secuencia didáctica en relación con el trabajo de los estudiantes, las actividades propuestas y los aportes al proceso de enseñanza y aprendizaje de los mismos.

4.3 Descripción del objeto de estudio

El objeto de estudio a partir del cual desarrollamos nuestro trabajo es la oralidad, entendida como un fenómeno lingüístico que debe comprender una “actividad del lenguaje (concepto), sus formas de materialización y configuración (manifestaciones) y los usos dados (funcionalidad) en el contexto sociocultural y escolar” (Gutiérrez, 2012, p. 223). Es necesario tener en cuenta que analizamos una secuencia didáctica para la escritura de un texto ficcional,

por lo tanto buscamos en ella las funciones de la oralidad que se evidencian en el proceso desarrollado por los estudiantes y la docente en la escritura de dicho tipo de texto.

De esta manera, el objeto de estudio es la oralidad concebida como una actividad social que se encuentra presente en todos los momentos de la enseñanza, en cuanto a la construcción de procesos claves relacionados con el lenguaje: hablar, leer, escribir y comprender el mundo que nos rodea desde un enfoque sociocultural. Además de lo anterior encontramos las funciones de la oralidad que hacen referencia a los usos orales que se encuentran presentes en el desarrollo de una práctica de enseñanza para el aprendizaje de la lengua y a la función que cumple dentro del aula de clase, desarrollada a través de una secuencia didáctica sistematizada que tiene un propósito de enseñanza que es la escritura de un texto ficcional.

Esta secuencia didáctica está diseñada y basada en los estándares y las competencias propuestos por el Ministerio de Educación para el grado cuarto de primaria, a partir del análisis de esta práctica de enseñanza de lengua se evidencia que la oralidad está presente en actividades como: la lectura en voz alta, el seguimiento de instrucciones por parte de los estudiantes, trabajos de reflexión continua, conversaciones e intercambio de ideas entre pares, hablar para socializar: experiencias, pensamientos, tareas, las recapitulaciones que hace la maestra de las clases anteriores, las correcciones conjuntas entre estudiantes y la constante evaluación que se desarrolla en cada actividad con la finalidad de promover y construir la producción textos narrativos en el aula de clase.

4.4 Instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos de recolección de datos se utilizaron como objeto de observación, análisis y reflexión constante, teniendo en cuenta la aplicación de criterios de confiabilidad, validez y objetividad (Hernández, 2010), bajo los cuales se construyen relaciones de idoneidad desde el objeto de investigación hacia la hipótesis, el planteamiento del problema y las demás etapas del proyecto. De esta manera, utilizamos algunos instrumentos que se encontraban dentro del módulo “Viaje al Centro de la Escritura” y otros que elaboramos a partir de dichos hallazgos.

Por un lado, dentro de los instrumentos tomados del módulo encontramos los ocho videos que documentan el desarrollo de las clases, las entrevistas hechas a los niños que participaron en la propuesta, las planeaciones de las ocho clases y las bitácoras de la maestra ya que dan cuenta de las situaciones reales del aula en las que se evidencian las interacciones orales entre la maestra y los estudiante. Por otro, las transcripciones de los videos y de las entrevistas, la entrevista hecha a la docente Ingrid Muñoz y diferentes rejillas que usamos para organizar la información proveniente del módulo.

En este caso, tomamos las entrevistas semiestructuradas hechas a la profesora y a los niños que participaron en el desarrollo de la secuencia didáctica. Como afirma Hernández (2010) este tipo de entrevistas se basan en una guía de preguntas abiertas con el objetivo de recolectar la mayor cantidad de información sobre el objeto de estudio, en este caso fueron realizadas con el propósito de captar información relevante, identificar los elementos claves que sustentan la práctica de enseñanza y retomar las reflexiones de las docentes, con el fin de construir las categorías de análisis. Finalmente, tomamos lo que Hernández. (2010) denomina un archivo personal, en este caso las planeaciones de clase de la maestra pues en ellas se evidencian las

distintas etapas de la secuencia didáctica, los objetivos, los recursos, las actividades y los resultados de cada sesión.

5. Análisis de datos

Teniendo en cuenta que esta investigación tuvo como propósito analizar las funciones de la oralidad en una práctica de enseñanza de lengua desarrollada a través de una secuencia didáctica para la escritura de un texto ficcional, optamos por el método de la teoría fundamentada como eje central del análisis de los datos puesto que es un estudio sistemático y riguroso cuyo objetivo es generar teorías arrojadas por los propios datos para comprender la naturaleza del fenómeno estudiado (Strauss & Corbin, 2002). Esta perspectiva además, establece una relación estrecha entre la recolección de los datos, el análisis y la teoría que surge entre ellos, pues como afirma Strauss y Corbin (2002) al respecto:

“Los investigadores no inician un proyecto con una teoría preconcebida a menos que su propósito sea elaborar y ampliar una teoría existente. Más bien, comienzan con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos. Lo más probable es que la teoría derivada de los datos se parezca más a la "realidad" que la teoría derivada de unir una serie de conceptos basados en experiencias o sólo especulando (cómo piensa uno que las cosas deberían funcionar)” (p.22).

En este contexto, desarrollamos tres tipos de codificación *Abierta*, *Axial* y *Selectiva* (Ver *figura 3*), teniendo en cuenta el proceso que establecen Strauss y Corbin (2002) para el análisis de datos dentro del marco de la teoría fundamentada.



Figura 3. Proceso de codificación. Las tres etapas que se describen hacen parte del modelo de codificación propuesto para nuestra investigación.

A continuación, se describen cada una de estas fases en las que se explican de manera exhaustiva los códigos y categorías que dan respuesta a la pregunta de investigación que guío el presente estudio.

5.1 Codificación Abierta

La codificación abierta tiene como propósito fundamental “comparar la información obtenida tratando de dar una denominación común a un conjunto de datos que comparten una misma idea” (Soneira, 2006, p.157). Dicho proceso se llevó a cabo a través de la lectura línea a línea de cada uno de los instrumentos de recolección de datos anteriormente mencionados, incluyendo las transcripciones, con el fin de identificar frases o párrafos que podrían estar relacionados con nuestra pregunta de investigación. A estas unidades de significado se les asignó una frase u oración que según Strauss & Corbin (2002) debe resumir su contenido por lo cual se les denomina códigos. En la siguiente *figura (4)* se ilustra el proceso mediante el cual emergieron dichos códigos:

CODIFICACIÓN ABIERTA		
VIDEO: 1 El itinerario: ¿Qué, por qué, para qué y a quién escribir?		
Minuto	Fragmento	Código
00:23	<p>Estudiantes: ==profe, profe == ¿Lo va a leer? Profesora: Si, lo vamos a leer pero más adelante porque de ahí es de donde vamos a sacar todo lo que necesitamos aprender sobre la escritura, ¿sí?, antes de empezar en materia con el Grillito y Cocuyo vamos a trabajar en todas las sesiones vamos a tener un texto regalo... ¿sí?</p>	Uso de textos para construir intertextualidad
04:41	<p>Estudiantes: [¿Regalo?] Profesora: Regalo; que es una lectura que vamos a hacer para despejar nuestra mente, meternos en el mundo de la imaginación y... distraernos con un texto literario. Cada día va a ser uno distinto, ese texto nos va a ayudar a entender cosas de grill del texto principal que va a ser Grillito y Cocuyo. ¿sí? El texto regalo de hoy...- ¿regalo por qué es? porque lo vamos a leer, pero sobre eso no vamos a sacar notas, sobre eso no no van a haber preguntas evaluativas, sobre eso solamente vamos a conversar ¿sí?, es para divertirnos un rato. (en)to(nc)es el texto que leemos hoy...el texto regalo va a ser éste.</p>	Uso de textos para estimular la imaginación

Figura 4. Codificación abierta. Primera aproximación a la elaboración de códigos para interpretar el objeto de estudio.

Los códigos que emergieron durante la codificación abierta son el producto de la triangulación de datos, la cual implica como afirma Pérez (citado por Vallejo & Fineira, 2009) “reunir una variedad de datos y métodos referidos al mismo tema o problema. Implica también que los datos se recojan desde puntos de vista distintos, efectuando comparaciones múltiples de un fenómeno único” (p. 121).

Este proceso fue de vital importancia para nuestra investigación, ya que permitió establecer la validez del estudio a partir de la selección de diferentes fuentes de información (ver figura 5), teniendo en cuenta que la triangulación de datos “es vista también como un procedimiento que disminuye la posibilidad de malos entendidos, al producir información redundante durante la recolección de datos que esclarece de esta manera significados y verifica la repetitividad de una observación” (Benavidez & Gómez, 2005, p. 120).

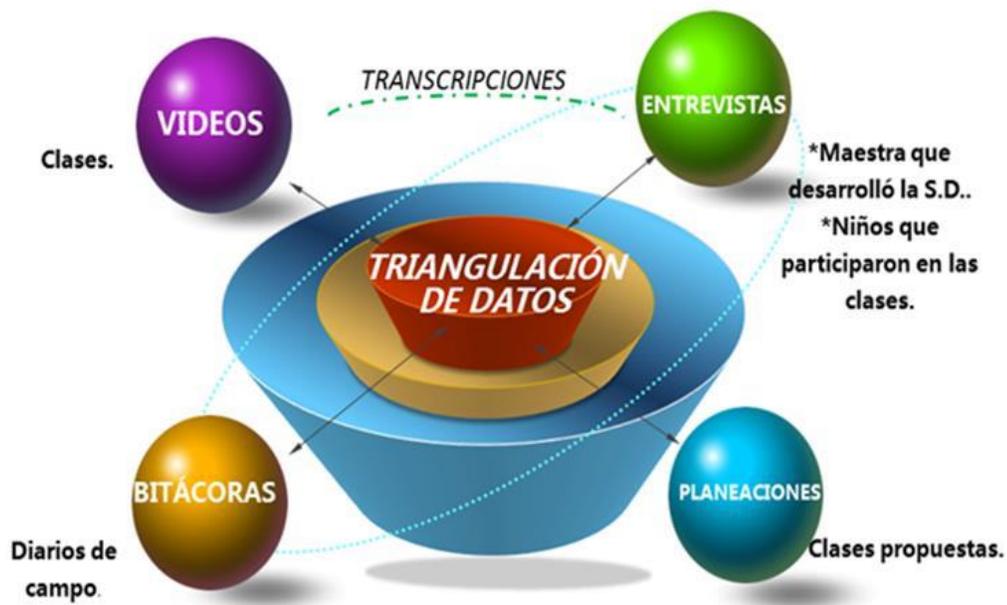


Figura 5. Instrumentos de recolección de datos. Fuentes de información utilizadas para recolectar los datos y realizar tanto el proceso de triangulación como el de codificación.

5.2 Codificación axial

Esta fase tiene como fin “comenzar el proceso de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta. Entonces, en la codificación axial las categorías se relacionan con sus subcategorías para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos” (Strauss & Corbin, 2002, p. 135). Así, después del proceso de codificación abierta y triangulación de datos, clasificamos y renombramos los códigos que compartían características comunes y que se repetían con frecuencia. En consecuencia, encontramos que se presentan dos tipos de códigos: unos que describen cómo funciona la oralidad de la docente (*ver tabla 2*) y otros que explican los propósitos del uso de la oralidad por parte de los estudiantes (*ver tabla 3*). La siguiente tabla contiene los códigos de la docente y su respectiva conceptualización:

Tabla 2.

Códigos de la docente

No	Código	Definición
1	Uso de escenas comunicativas para estimular la imaginación	Se refiere al desarrollo de diferentes escenas comunicativas orales como las conversaciones y los diálogos propuestos por la maestra para generar participación de los estudiantes y la construcción de conocimiento.
2	Uso de preguntas y textos para generar metacognición	Se refiere al uso de diversos textos y preguntas por parte de la maestra para que los estudiantes reflexionen sobre su proceso creador a través de estrategias relacionadas con el uso de rejillas y de herramientas de autocorrección.
	Uso de preguntas para generar inferencias	Se refiere al uso de interrogantes realizados por la maestra con el fin de que los estudiantes comprendan el sentido de los textos a partir de elementos que no aparecen de manera explícita.
	Uso de preguntas para generar intertextualidad	Se refiere al uso de preguntas para que los estudiantes establezcan relaciones de sentido de un texto con otros texto.

En esta tabla se presenta el código de la maestra y su definición.

Por otra parte, a continuación se muestran los códigos que dan cuenta del uso de la oralidad de los estudiantes, los cuales se describen a continuación

Tabla 3.

Códigos de los estudiantes

No	Código	Definición
1	Creación de diálogos a partir de las interacciones orales de los estudiantes.	Se refiere a la forma como los estudiantes crean diálogos ficticiales a partir de una situación planteada.
2.	Uso de la oralidad para reflexionar sobre sus propios textos y los de sus pares	Los estudiantes a partir de su experiencias realizan sugerencias a los escritos propios y de sus compañeros, según criterios establecidos conjuntamente
3	Construcción de intertextualidad	Se refiere a las relaciones que los estudiantes establecen entre los diferentes textos presentados en clase.
4	Construcción de inferencias a partir de textos	Hace referencias a las inferencias que hacen los estudiantes de los textos leídos.

En esta tabla se presenta el código de los estudiantes y su definición.

Posteriormente, realizamos la agrupación de los códigos en conceptualizaciones más abstractas denominadas categorías, las cuales son la base para desarrollar teorías, contribuir al área de estudio y “formar de este modo unas explicaciones más precisas y completas de los fenómenos” (Strauss & Corbin, 2002, p. 150). Con miras a llevar a cabo este procedimiento, se adaptó la siguiente matriz(*ver figura 6*) realizada por Muñoz (2009):

No	CÓDIGO	EXPLICACIÓN	CATEGORÍA
1	Preguntas para estimular la imaginación en la construcción de diálogos ficticiales	<p><i>La maestra utiliza las preguntas para estimular la imaginación de los niños y crear diálogos que completen la historia.</i></p> <p>Profesora: ¿Cómo podrá enamorar una Mora a un Cocuyo? Estudiantes: ==pues le da de comer == ((le coquetea)) Profesora: ¿Cómo le coquetea la Mora? A ver ¿Cómo podría ser? T1V1P9</p> <p>Profesora: ¿Que pueden ser conversaciones interesantes de una Mora con un Cocuyo? ¿Qué puede ser interesante? Estudiantes: de la vida... == donde vive... == que si va... T1V1P9</p> <p>Estudiantes: lo mató == ¿se murió, se caso? == le dijo quecc si se quería casar con ella Profesora: ¿le dijo a la Mora? Estudiantes: De pronto Profesora: porque habrá cambiado de opinión Estudiantes: ((porque, porque...)) Profesora: Pero uno solo. A ver ¿Quién iba hablar? habla Estudiantes: Porque de pronto los tios le dijeron consejos Profesora: los tios ahí porque había estado con los tios ¿qué vas a decir? Estudiantes: ((porque de pronto se volvió bonita...)) Profesora: la Mora se volvió bonita, ¿qué la puede poner más bonita? Estudiantes: ((...)) [el agua] == por el agua y el sol == Profesora: ujam, sigue acá</p>	Hablar para imaginar

Figura 6. Matriz para codificación axial. Esta matriz incluye los códigos que se identificaron en la codificación Abierta y la categoría que agrupa tales códigos.

Esta matriz nos facilitó la organización de los datos y su clasificación de manera inductiva: en primer lugar, se ubican los códigos que resumen nuestras interpretaciones, en segundo lugar, se incluye la definición del código acompañado de un ejemplo tomado de los datos, a su vez este contiene una sigla que indica el instrumento del cual provienen y en tercer lugar, las categorías en las que se agrupan los códigos.

5.3 Codificación selectiva

Este proceso contiene al análisis e integración de los datos para refinar las categorías emergentes en el proceso de codificación axial de modo que, como afirman Strauss & Corbin (2002), los hallazgos se presenten “como un conjunto de conceptos interrelacionados, no sólo como una lista de temas” (p.159). Teniendo en cuenta que el objetivo de la teoría fundamentada es teorizar a partir de la relación y el análisis de los datos recogidos, en este paso fue necesario integrar las categorías que emergieron en la codificación axial en una categoría medular que explicara el fenómeno de estudio (Strauss & Corbin, 2002). A continuación, se presenta la categoría central o medular que responde a la pregunta de investigación que guió el presente estudio (*ver tabla 3*):

Tabla 4.	
<i>Categoría central de la investigación</i>	
Pregunta de Investigación	Categoría Central
¿Cuáles son las funciones de la oralidad en una práctica de enseñanza de lengua desarrollada a través de una secuencia didáctica para la escritura de un texto ficcional?	La mediación como función central de la oralidad para el desarrollo de la imaginación, la inferencia, la intertextualidad y la metacognición.

Esta categoría central surge como fase final del proceso de codificación.

A partir de estos hallazgos encontramos que la oralidad de la maestra es el eje central de mediación en las funciones de la oralidad de los estudiantes para la creación de textos ficcionales. De esta manera se evidenció que la oralidad de la maestra está caracterizada por la subcategoría *hablar para mediar*, mientras que la de los estudiantes se configura a partir de cuatro subcategorías: *hablar para imaginar*, *hablar para construir intertextualidad*, *hablar para inferir* y *hablar para generar metacognición* (Ver figura 7).



Figura 7. Categorías de la maestra y de los estudiantes.

5.3.1 Definición de categorías y códigos

Teniendo en cuenta el recorrido metodológico y el proceso de categorización es sugerente definir los hallazgos en cuanto a categorías y códigos, con el fin de conceptualizar y analizar específicamente los resultados obtenidos en la investigación, siguiendo la secuencia inductiva planteada.

5.3.1.1 Categorías y códigos de la maestra

El rol de la maestra en aula de clase juega un papel importante ya que su práctica de enseñanza incide directamente en la construcción de conocimientos de los estudiantes. Por lo tanto, la mediación y las interacciones que tienen con el sujeto que aprende y objeto de estudio concreto repercuten en este proceso de enseñanza – aprendizaje. Entonces, es preciso definir su función desde los datos así:

5.3.1.1.1 Hablar para mediar

Esta categoría hace referencia a la configuración didáctica usada por la docente para mediar en la construcción de conocimiento de los estudiantes. De acuerdo con lo anterior, podemos ver que la maestra propone diversas situaciones comunicativas caracterizadas por el uso de la interacción oral como eje central en la activación de saberes previos, la adquisición de conocimientos nuevos y la reflexión sobre los procesos de enseñanza aprendizaje. En este sentido, como lo plantea Ríos (2006) la mediación se concibe como una:

Experiencia de aprendizaje donde un agente mediador (padres, educadores), actúan como apoyo y se interponen entre el aprendiz y su entorno para ayudarlo a organizar y a desarrollar su sistema de pensamiento y facilitar así la aplicación de nuevos instrumentos intelectuales a los problemas que se le presenten. (p. 406)

De esta manera, el proceso de mediación de la maestra se configura a través de los códigos: *uso de escenas comunicativas para estimular la imaginación, uso de preguntas para generar inferencias, uso de preguntas y textos para generar metacognición y uso de escenas comunicativas para generar metacognición.*

5.3.1.1.1 Uso de escenas comunicativas para estimular la imaginación.

Este código se refiere al desarrollo de diversas escenas comunicativas orales como las conversaciones y los diálogos propuestos por la maestra para generar la participación de los estudiantes y la construcción de conocimiento. A partir de este escenario comunicativo, los estudiantes constantemente estimulan la imaginación como actividad creadora que les permite llevar a cabo la escritura de un texto ficcional. Uno de los recursos utilizados de manera frecuente por la maestra para tal fin es proponer la creación de diálogos ficcionales de forma oral a través de juegos de rol en los que los personajes son tomados de los textos regalo, del texto eje o de situaciones cotidianas como se puede ver en los siguientes ejemplos:

Nota: Para entender las convenciones de los ejemplos que a continuación se relacionan, por favor remitirse a la figura 8:

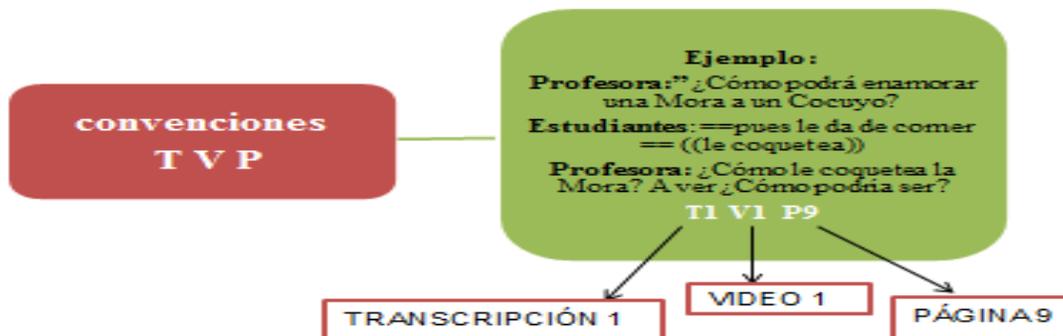


Figura 8. Convenciones de ejemplos

Ejemplo 1:

Profesora: ¿sí? entonces ahora ustedes van a hacer ese diálogo, entre Grillito y Cocuyo. Ustedes van a pensar que pueden conversar un grillo y un Cocuyo, no necesariamente tiene que ser lo que ellos dijeron cada cual puede pensarse otra cosa distinta, tampoco tiene por qué ser igual a la historia del Cocuyo y la Mora, eso fue otra historia ¿sí?

Estudiantes: ¿puede ser con un tomate?

Profesora: si, ujum

Estudiantes: tomate

T1V1P6

Ejemplo 2:

Profesora: Necesito dos personas que quieran hacer, hacer un diálogo. Bueno David, venga David entonces empecemos ¿ustedes dos? Entonces ¿sí o no? venga pues

Estudiante 10: hágale pues

Profesora: Se pueden quedar allí de pie, de pie, listo de pie. Entonces voy a plantear varias situaciones. A ellos les va a corresponder la siguiente situación: un niño llega a su casa todo mojado entonces, ese niño va a ser Johan usted va a ser el niño que llega a su casa todo mojado toca la puerta y la mamá que va a ser Mayerly

Estudiantes: [Risas]

Estudiante 2: Le pega su correa

Profesora: y entonces qué es lo primero que le debe decir la mamá cuando vea a su hijo

Estudiantes: culicagado ¿por qué te mojaste?, ¿por qué llega mojado?, culicagado ¿dónde estabas?, ¿hijo qué te pasó qué te hicieron?, ¿dónde estabas que estás todo mojado?

Estudiante 10: Usted porqué está mojado ¿sí?

Profesora: Bueno entonces Listo ustedes actúan sin recostarse en la pared

Estudiante 10: Y entonces ¿cómo si no tenemos espacio?

Profesora: Pues usted, exacto usted se va caminando. Un niño llega a su casa todo mojado toca a la puerta y la mamá le abre.

Estudiantes: Risa

Estudiante 10: Ahh ya abrió diga algo

Profesora: No sé usted es la mamá ¿qué le dirá?

Estudiante 22: Hijo ¿por qué llegó mojado?

Estudiante 10: Porque me mm, ¡ay porque llovió!

Estudiantes: risas

Estudiante 10: ¡pues claro!

Profesora: ¿Y qué le va a contestar la mamá?

Estudiante 23: ¿Por qué no se llevó un paraguas?

Estudiante 22: ¿Por qué no se llevó una sombrilla?

Estudiante 10: Porque yo no pensé que iba a llover

Estudiantes: [Risas]

Profesora: Entonces la mamá ¿cómo le va a ayudar al niño?

Estudiantes: ¡Pegándole!, noo ¡quitándole la ropa! [Risas]

Profesora: A ver pero déjenla que ella solucione

Estudiante 22: ¡Vaya báñese! y que le caliente agua y le doy té

Profesora: ¡Muy bien! Un aplauso para estos actores

T7V7P7-9

El ejercicio oral de construcción de diálogos ficcionales no solo estimula la imaginación de los que participan en ese momento en la escena comunicativa propuesta, sino que permite la participación activa de todos los estudiantes a partir del trabajo colaborativo, puesto que la maestra les propone hacer sugerencias a los diálogos creados por sus pares como se evidencia en las planeaciones y en los videos:

Ejemplo1

Profesora: Ah, le va a contar la historia al Grillo, Bueno. Tú decides si le vas a contar esa historia ¿A quién le va a recomendar?

Estudiante 4: Al Grillo.

Profesora: ¿Qué le va a decir al Grillo? a ver.

Estudiante 4: Que le cuente algo al Cocuyo, que él tuvo una vida aburrida porque todo el tiempo era i, i, i, i, i (le).

Estudiantes y Profesora: [Risas]

Profesora: bueno que vamos a decir acá...Jesús David a quién le vas a recomendar, ¿al grillo o al Cocuyo?

Estudiantes: al grillo

Profesora: Bueno recomiéndale algo

Estudiantes: Que el grillo tenía una vida muy aburrida porque no tenía esposa ni...ni...hijos

Estudiantes: ay lo mismo que dijo...

Estudiante: ...entonces él quería tener novia y...

Profesora: entonces vuelve a la escena

Estudiante 2: ¿vamos caminando?

Profesora: si como quieran caminando, saltando, volando

Estudiantes: haga así...

Profesora: otra vez, listo se vuelven a encontrar

Estudiante 2: hola Cocuyo

Estudiante 1: hola Grillito

Estudiante 2: ¿Cómo está?

Estudiante 1: ¿otra vez volvemos a decir lo mismo?

Profesora: lo que | ustedes verán si toman las recomendaciones de sus compañeros/

Estudiante: profe yo le quiero decir algo a cocuyo

Profesora: ¿le va a decir algo a Cocuyo?

Estudiante: pero ahorita cuando llegue a acá

Estudiante 1: ¿Cómo estás...eee Grillito?

Profesora: bueno, hágale

Estudiante 2: ¿ya?

Estudiante 1: Umm es que volver a empezar

Estudiante 2: diga ¿cómo estás? o algo, hágale

Estudiante 1: ¿Cómo estas eee Grillito?

Estudiante 2: Bien, ¿usted?

Estudiante 1: Bien |

Estudiante: ¡Altooo!

Estudiante 2: ¿Y qué has hecho toda tu vida?
Estudiante 1: Nooo, saltar y estar haciendo i ii (ac)
Estudiantes y Profesora : [risas]
Estudiante 2: eeem ¿Qué te parece si vamos a caminar?
Estudiante 1: Vamos
Estudiantes y Profesora: [Risas]
Estudiantes: A caminar no a saltar... Yuleicy usted no salta
Estudiante 1: ¿Cómo vuelo? No puedo volar
Profesora: pararon. ¿Qué pueden conversar allá en el pare?
 T1V1P18

Ejemplo 2

"Se escoge una pareja para que escenifique el diálogo, permitiendo al resto del grupo hacer sugerencias a la conversación de sus compañeros"
 Planeación 1 página 1

De este modo, se hace evidente que en la secuencia didáctica las escenas comunicativas tienen como fin estimular la imaginación a partir de las opiniones individuales que se enriquecen con el trabajo colaborativo de los estudiantes. De este modo, la imaginación se configura como el punto de partida para la construcción colectiva de conocimiento relacionado con la elaboración de un texto ficcional.

5.3.1.1.2 Uso de preguntas para generar inferencias

A lo largo de la secuencia didáctica se evidencia como la maestra hace uso constante de preguntas para inquietar a sus estudiantes, generar reflexiones y desarrollar interés por las actividades que va a realizar. El código *preguntas para generar inferencias* se define como el uso de interrogantes realizados con el fin de que los estudiantes comprendan el sentido de los textos a partir de elementos que no aparecen de manera explícita.

Ejemplo 1

Profesora: Por eso, y ¿quién fue el que le ayudó al grillo?
Estudiante: Aaa Cocuyo =...= [El Cocuyo]
Profesora: El Cocuyo. Y ¿cómo hacia el Cocuyo para ayudarle al Grillo?
Estudiante: Esto... o sea, ayudándole entre la noche buscando la partitura

Profesora: y ¿cómo hacía para ayudarlo a buscar si era de noche?

Estudiante: porque tenía como una...que era como una luciérnaga.

Profesora: ¿ahí entonces él tenía luz?

Estudiantes: [sí]

Profesora: ¿qué iba a decir Sebastián?

Sebastián: lo mismo profe.

Profesora: ¿cómo lo ibas a decir?

Sebastián: que tenía como... como que era una luciérnaga.

Profesora: O sea que él... qué le aportaba él, qué aportaba el Cocuyo, qué le

Aportaba al Grillo?

Estudiantes: [La luz]

T4V4P10

Ejemplo 2

Profesora: Bueno, y del Cocuyo ¿Fanny qué incluyó, del Cocuyo en el texto? | Bien vamos acá luego, miramos los textos de allá. |pregunto: ¿Fanny que escogió del Cocuyo para incluir en el texto? | ¿Qué parte? ¿Por qué Fanny escogió un Cocuyo para que le ayudara a buscar la partitura?

Estudiante 36: porque pudo utilizar las luciérnagas, las luciérnagas, también alumbran.

Profesora: ah ya ¡bueno, y allá. (Señalando a un estudiante)

Jesús D: Yo profe =...= Como él tiene una lucecita en la colita entonces con la lucecita le puede ayudar a buscar.

Profesora: ¿Y ella como sabía que los Cocuyos tiene una lucecita en la colita?

Estudiantes: Porque son amigos =...= por que los averiguo =...= profe, profe porque uno averiguó en Internet puede ser.

Profesora: Puede ser Johana

Johanna: Porque hizo una carrera de eso, también puede ser.

Profesora: Pudo haber estudiado sobre los insectos. Allá

Johan: Ella pudo ver alguno.

T4V4P14

La maestra realiza preguntas sobre elementos no explícitos del contenido de los textos leídos para que los estudiantes a partir de sus saberes previos construyan significados.

5.3.1.1.3 Uso de preguntas para generar intertextualidad

Este código hace referencia al uso de preguntas para que los estudiantes establezcan relaciones de sentido de un texto con otros textos, es decir, identifiquen los elementos comunes en cuanto a títulos y contenido que sirven como modelo para la creación del texto ficcional.

Ejemplo 1

Profesora: Bueno, entonces, ya hemos visto la historia del Cocuyo y la Mora, sabemos que vamos a escribir sobre el Grillo y Cocuyo y hoy vemos, hoy leímos la, sobre la avispa. ¿Qué tendrán en común estos tres personajes? A ver.

Estudiante: que son insectos

Profesora: entonces, levantas la mano y hablas ¿Por qué son qué?

Estudiante: Insectos

Profesora: insectos

Estudiante: [insectos]

Profesora: ¿qué quiere decir insectos, explícanos qué es eso? Pero no le de pena que usted sabe, hable tranquilo que usted sabe.

Estudiante: Insectos que cuando van volando uno los molesta y lo pueden picar como los zancudos ...ya

Profesora: Iván

Estudiante 8: un animal pequeño

Profesora: los insectos son todos los animales pequeños. ¿Quién más tiene otra idea? Emanuel

Estudiante 5: Profesora que son como unos... como algo que pican o a veces que dejan algo en la piel como ronchas a veces le dejan el pie o la piel hinchada algo así y los insectos no...no casi no viven eso como los pájaros que viven en casitas, ellos viven en colonias o debajo la tierra.

Profesora: Ujum muy bien y acá

Estudiante 6: Que se comen a otros insectos

Estudiante: el mantis sé cómo al mismo mantis

Profesora: Entonces hemos dicho los insectos son animales pequeños que vuelan, son los que vuelan, qué más...a ver que estamos retomando. ¿Qué fue lo que dijiste? Recuérdame ¿ya se te olvidó? Bueno que eran los que vuelan, me dijiste que eran ¿Qué?

Estudiante 8: Los más pequeños

Profesora: que eran pequeños, entonces, los insectos son pequeños, vuelan, pican,=...= viven en colonias, se alimentan de otros insectos ¿Qué más?

Estudiante: Como el mantis, el mantis a veces cuando tiene hambre la hembra se come al macho. La cabeza

Profesora: Bueno entonces ya tenemos cinco ideas de los insectos ¿vas a agregar otra?

Estudiante 1: Ellos son invertebrados

Profesora: Son invertebrados, entonces ya llevamos seis ideas ¿listo? Bueno, entonces vamos aquí, éste lo guardamos, éste lo guardamos y éste lo guardamos

Estudiante: ¿ahorita vamos a hacer una...pues una historia así como ésta de...de los insectos?

Profesora: Ahora trabajamos sobre lo que hicieron. Bueno, en este momento van entonces a sacar su tarea donde también ustedes investigaron sobre un insecto en particular.

Estudiante: [si la polilla=| el piojo= la garrapata= la pulguita]

T2V2P7

Ejemplo 2

Profesora: ahora, pregunto: ¿qué diferencia hay entre estos textos y el texto que vamos a crear?

Hay unas diferencias grandísimas ¿quién me puede decir una, a ver?

Jesús D: Que los textos que vamos a crear, no van a ser parecidos al de Grillo y Cocuyo. Porque de pronto le pueden cambiar partes.

Profesora: ¿le pueden cambiar partes?

Jesús D: o sea, el cuento que hagamos nosotros,

Profesora: un momento, [escribe en el tablero: comparación entre texto informativo y texto poético] Bueno

David: Profesora, esto es diferente a esto porque aquí, allí están diciendo el significado y todo eso.

Profesora:==Esos son informativos, ¿cierto?

David: Si, si diciendo como son, como se desarrollan pero nosotros vamos a hacer solamente como ellos hablan, como es que ellos actúan || y todo Esto

Profesora: Bueno, O sea que el texto informativo...

David : ==Por eso es diferente

Profesora:== Explica como son los animales ¿cierto?

David: Y en este no dice que este nace así, ellos solamente hablan pero como personas.

T4V4P16

Ejemplo 3

Profesora: bueno entonces, esta escritora que se llama Cecilia Pisos.

Estudiantes: risas, no, es Fanny Osorio.

Profesora: Fanny Osorio es la de Grillito y Cocuyo, pero esta escritora se llama Fanny ehh perdón Cecilia Pisos, ella también escribe textos parecidos a los que escribe Fanny Osorio, entonces a ella.

Estudiante: ¿no son hermanas?

Profesora: no, no son hermanas.

Estudiante: podrían hacerse, hacerse socios.

Profesora: entonces a ella le hicieron una entrevista y vamos a leer algunas de las preguntas.

Leidy Yohana: ¿Quién te enseñó a escribir cuentos y poesías? RTA: nadie, probé, probé.

Profesora:/probé/ y probé.

Leidy Yohana: /y probé y probé, hasta que salieron, hasta que fueron saliendo, eso cuando tenía 8.

Leidy Yohana: eso cuando tenía ocho años, cuando tenía 20, cuando tenía 30 y eso lo mismo probar una vez y otra vez que sale.

Profesora: hasta que sale.

Leidy Yohana: ha, hasta que salga, lo hago ahora con las historias que tengo dando vueltas arriba del escritorio.

Profesora: ¡Bueno!

Estudiante: yo quiero leer.

Profesora: ¿Quién explica qué ella hace para escribir los cuentos y las poesías?

Estudiante: que ella intentaba, intentaba y le iban saliendo.

Estudiante: profe.

Profesora: ósea, que un primer escrito queda listo un texto.

Estudiantes: NOOOOOO...

Profesora: Ella prueba :: y prueba:: y vuelve hasta que

Estudiantes: Ella hacía uno, hacía dos, hacía tres.

Profesora: Como nosotros que hoy vamos hacer el primer texto, de pronto sale listo, pero de pronto NO, de pronto hay que corregirlo otra vez y probar hasta que nos quede como nos guste ¡cierto!.

T5V5P9

De este modo, se evidencia como las relaciones entre tipologías textuales enriquecen la construcción del texto ficcional de los estudiantes ya que les permite identificar la estructura y el proceso de creación que se encuentra inmerso en cada uno de los textos para que sirva como ejemplo en su proceso de creación literaria.

5.3.1.1.4 Uso de preguntas y textos para generar metacognición.

La docente usa diversos textos y preguntas para que los estudiantes reflexionen sobre su proceso creador a través de estrategias relacionadas con el uso de rejillas y de herramientas de autocorrección, lo cual se hace evidente a partir de los siguientes ejemplos:

Ejemplo 1

Profesora: Yo leí los textos de todos ustedes y me llamó la atención algo así...pongan atención acá. Si el texto | si la actividad decía elaborar un diálogo ficcional pregunto ¿por qué algunos textos comienzan había una vez...? como si comenzaran a escribir un cuento. Entonces los que empezaron así ¿por qué creen que pusieron eso?, ¿qué se les ocurrió en ese momento?, eso no está mal ni bien simplemente tenemos que entender ¿qué pasó?, ¿sí? Por ejemplo ¿tú por qué pusiste había una vez?

Estudiante: Porque no entendía como colocar al principio

Profesora: ¿no sabías como comenzar la historia'.

Estudiante: yo también profe

Profesora: ¿Tú también pusiste había una vez? ¿Por qué pusiste había una vez?

Estudiante: Eh porque no sabía que más como empezar el diálogo

Profesora: el diálogo

Estudiante: el diálogo

Profesora: ¿Quién más empezó con había una vez?

Estudiante: Alejandra, ni siquiera es capaz de decir ella escribió érase una vez

Profesora: Cuando estás escribiendo el texto, Alejandra tú querías inventarte un cuento o un diálogo ficcional?

Estudiante: Un cuento

Profesora: ah tu querías era hacer un cuento ¿por qué si la tarea era un diálogo ficcional?

Estudiante: ((...))

T6V6P6

Ejemplo 2

Profesora: Entonces que observó, ustedes se fijaron en si le faltaba signos de puntuación, si le faltaba el guión, el signo de pregunta, que se comían palabras, pero nadie me habló del contenido, nadie me dijo es una historia interesante, bueno ella si me dijo que tenía unos personajes muy lindos, no me dijeron si de verdad el texto es un diálogo ficcional o no. Hay textos que no son diálogos ficticiales. Que parecen un cuento, que parecen una fábula ¿sí? Hay textos que tienen diálogos pero esos diálogos no traen la rima no traen la musicalidad, eso es lo que ustedes tienen que ir pensando ¿sí, entonces vamos a pensar en esos elementos para poder mejorarlos ¿sí? Yuleicy, entonces ¿cuál sería el primer elemento que necesitamos para mejorar? ¿Cuándo vamos a revisar el texto, qué es lo primero que nos vamos a fijar?... si la actividad dice: elaborar un diálogo ficcional ¿qué es lo primero que vamos a observar en ese texto?

Estudiantes: Pues utilizar mucho la imaginación y también utilizar la rima y la musicalidad, y utilizar los puntos de puntuación porque algunos no lo colocan ni la musicalidad, ni la rima.

Profesora: ¿Y con eso nos damos cuenta si es un diálogo ficcional, con eso de una vez nos damos cuenta?

¿Cómo podemos verificar que el texto es un diálogo ficcional? Jesús David

Estudiantes: que tenga... no se me olvido, siempre se me olvida

Profesora: Johana

Estudiantes: También esto, leer el texto y tener en cuenta lo que le falta a uno y corregirlo...

T6V6P14

Ejemplo 3:

Profesora: Bueno, con esto que ustedes han dicho que me han dictado en el tablero, yo voy a elaborar algo que yo, y los profesores de literatura llamamos rejillas de evaluación de textos, que es una forma en la que uno coloca estos puntos y va revisando si un texto cumple con estos requisitos, para que ustedes después mismos, ustedes solitos, digan: dos personajes dialogando sobre un tema importante, ¿mi texto tendrá eso? Si. No, entonces coloca al lado si o no y por qué y así sucesivamente con cada ítem, esto yo se los traigo fotocopiado la próxima clase, que va a ser el lunes y con base en esto vamos luego a hacer la corrección del texto.

¿Caímos en cuenta de que se necesitan correcciones?

T6V6P17

Se evidencia que el proceso de reflexión de los estudiantes surge a partir de preguntas que la maestra realiza para que ellos identifiquen sus dificultades con respecto a la escritura de textos ficcionales de modo que puedan incorporar los elementos necesarios para mejorarlos.

5.3.1.2 Categorías y códigos de los estudiantes.

Analizar el rol del estudiante en las situaciones comunicativas llevadas a cabo en el salón de clase dentro de una secuencia didáctica es importante para determinar algunos factores necesarios para que los aprendizajes sean mayores y más duraderos. Por lo tanto, a continuación se observa la conceptualización de las categorías y los códigos teniendo en cuenta el proceso metodológico llevado a cabo y algunas teorías relacionadas.

5.3.1.1.2 Hablar para imaginar.

Hablar para imaginar se configura como una categoría en la que se evidencia que durante el desarrollo del proceso de escritura de un texto ficcional los estudiantes recurren a la

imaginación entendida, según Vigotsky (1986) “como base de toda actividad creadora, que se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural haciendo posible la creación artística, científica y técnica” (P.2). Este categoría se desarrolla a partir de la combinación de saberes que se construyen a través de la experiencia, la realidad y la fantasía, pues los estudiantes entablan conversaciones en las que recurren a la imaginación para crear sus personajes y argumentar mediante hechos reales la historia que se elabora alrededor de los mismos, basándose también en situaciones planteadas en primer momento por la docente, alrededor de las cuales se desarrolla este ejercicio de oralidad.

De esta manera, la categoría hablar para imaginar se configura por medio del código *creación de diálogos a partir de interacciones orales de los estudiantes*. El cual se refiere a la forma como los estudiantes crean diálogos ficticiales a partir de una situación planteada, tal como se evidencia en los siguientes ejemplos.

Ejemplo 1

Profesora: Bueno ya, se encuentra usted | se van a encontrar y empieza el diálogo. Bueno qué más usted qué le contesta

Estudiante 18: Gracias socio

Estudiante 24: Gracias porque si lo puso a cargar

Profesora: ¿Y ya?, no le interesa saber esos libros ¿de qué son, para dónde van?

Estudiante 19: ¿A dónde van los libros?

Estudiante 18: Para mí casa

[Risas]

Estudiante 19: ¿De dónde se los trajo?

Estudiante 18: Ahhh pues de la biblioteca

Profesora: Pues déjelo que él conteste esas son preguntas interesantes déjenlo que él conteste

Estudiante 19: ¿Y de qué libros son?

Estudiantes: ¿Te gustan mucho? ¿De qué se tratan los libros?

Estudiante 19: ¿De qué se tratan los libros?

Estudiante 18: esto es un cuento, esto es una fábula, esto es una leyenda, ¿qué más? Ehhh una poesía ¿qué más?, esto es sobre el mundo, un cuento de Shrek

Estudiantes: [Risas], sociales, cuentos de miedo, de poesía, donde hacen tatuajes

Profesora: Nicolás por favor déjalos trabajar

Estudiante 18: Y esto es una cartuchera que me regalaron

Profesora: Bueno y como se van a despedir. Bueno llegaron a la casa y ¿Cómo se van a despedir?

Estudiante 19: Todo bien mi parcerito tenga sus libros

Estudiante 18: Gracias [risas]. Tenga

T7V7P9

Ejemplo 2

Estudiante 20: Mira se te cayó la billetera

Estudiante 24: Gracias

Estudiante 20: Ehh ¿cómo estás? [Risas]

Estudiante 24: Bien y tú

Estudiante 20: Bien yyy su mamá [Risas]

Estudiante 24: Bien

Estudiante 20: ¿Y para dónde te vas?

Estudiante 24: A la casa de mis abuelos ¿y tú?

Estudiante 20: No, yo andaba por aquí [Risas]

Estudiante 24: Bueno chao

Estudiante 20: Chao

Estudiantes: ¡Los nombres!

Profesora: ¡Muy bien!

Estudiante 1: No la invitó a comer nada

Estudiante 2: No le dijo ni siquiera el nombre

Estudiante 10: Toda platuda y ja

T7V7P14-15

Ejemplo 3

Estudiante 12: Hola primo ¿qué le pasó?

Estudiante 23: Me caí de una moto (no se entiende) Noo profee.

Estudiantes: una motocicleta y ya

Estudiante 23: Me caí jugando bicicleta

Profesora: ¿Usted qué le contesta?

Estudiantes: ¿Por qué te caíste? ¿Cómo se cayó, cómo se cayó?

Estudiante 12: ¿Cómo se cayó?

Estudiante 23: ¡Ya le dije! Por una bicicleta

Estudiantes: ¿Pero cómo? Se tropezó, ¡por eso! por una bicicleta

T7V7P11

De este modo, la interacción oral permite identificar los aspectos necesarios que intervienen en la creación de diálogos ficcionales, tales como la creación de personajes, el contexto, el tema y la imaginación como fuente de inspiración en este proceso.

5.3.1.2.2 *Hablar para construir intertextualidad.*

Hablar para construir intertextualidad parte del hecho de que a lo largo de la secuencia didáctica los estudiantes establecen relaciones entre el texto eje y los textos regalo, que son presentados por la maestra de forma intencional, para crear una cercanía entre los conocimientos y las nuevas experiencias que se suscitan al interior de la clase, con el fin de que el estudiante se interroge y se motive en cuanto a la comprensión, el fortalecimiento y la apropiación de nuevos saberes.

En este sentido, retomamos el concepto de intertextualidad que emana del ICFES (2013)

Reconocimiento de las relaciones que pueden ser identificadas al interior del texto o entre dos textos, sean éstas de orden sintáctico o de orden semántico. En el orden sintáctico, busca determinar la disposición que tiene el estudiante para relacionar piezas textuales; proceso que supone la identificación de las formas cómo en el texto se relacionan los diferentes párrafos, cómo se hace explícita la relación entre el texto y las informaciones que lo acompañan y cómo estas mismas relaciones pueden identificarse entre dos textos o más. Relacione el contenido de dos o más textos; identifique las relaciones que se establecen entre dos o más textos a partir de los recursos verbales y no verbales que se utilicen. En el orden semántico, que el estudiante identifique las relaciones que se dan entre las ideas que subyacen a un texto, así como aquellas que se encuentran entre diferentes textos. (Icfes, 2013. p 1)

De esta categoría emerge el código *construcción de intertextualidad*. El cual se refiere a la forma como los estudiantes establecen relaciones entre los diversos textos presentados en clase con el objetivo de indagar una concordancia entre los saberes que ya poseen y la nueva información que se presenta como se hace evidente en los siguientes ejemplos:

Ejemplo 1

David: Profesora, esto es diferente a esto porque aquí, allí están diciendo el significado y todo eso.

Profesora: ==Esos son informativos, ¿cierto?

David: Sí, si diciendo como son, como se desarrollan pero nosotros vamos a hacer solamente como ellos hablan, como es que ellos actúan || y todo Esto

Profesora: Bueno, O sea que el texto informativo...

David: ==Por eso es diferente

Profesora: == Explica como son los animales ¿cierto?

David: Y en este no dice que este nace así, ellos solamente hablan pero como personas.

Profesora: Y el poético forma personajes, ¿cierto? || Sebastián, explícame este que acabo de decir él. Léelo y lo explicas como tú lo entendiste.

Sebastián: no.

Profesora: léelo del tablero, por favor.

Sebastián: ||el informativo explica; el poe...-tico informa, informa a los personajes.

Profesora: vuélvelo a leer que lo leíste con un error.

Sebastián: sí profe, me equivoque.

Profesora: vuélvelo a leer bien.

Sebastián: el informativo explica; poético informa personajes.

Profesora: ¿informa personajes?

Estudiantes: [foooorma],

Sebastián: ah no, profe es que aquí...

Profesora: vuélvelo a leer bien, no importa que te equivoques, igual así aprendemos, vuélvelo a leer bien.

Sebastián: noooo, profe ||el informativo explica; el poético forma personajes.

Profesora: o sea ¿qué quiere decir? el informativo son estos y ¿para qué sirven estos...?

Estudiantes: para que...

Profesora: ahí dice

Estudiantes: [informar]

Profesora: para..¿El informativo?

Estudiantes: y explicar.

Profesora: exacto, informa y explica.|| y ¿el texto poético que hace con esa información?| qué pasa cuando hacemos un texto poético sobre los animales?||

Estudiantes: ¿forman personajes?

Profesora: eso, ¿cómo?

Estudiantes: forman personajes

T4V4P13

Ejemplo 2

Profesora: Grillito y cocuyo, que es el que está allá, en la cartelera, que es escrito por Fanny Osorio / Ya analizamos, de qué se trata la poesía. ¡Cierto!, el poema / Ya analizamos cómo ella utilizó alguna información de los textos informativos sobre los insectos para poder convertir unos personajes de la ficción. ¡Cierto! esos personajes de la ficción quiere decir que son de la fantasía, que le sirven a la escritora o al escritor para poder crear su propio texto poético. Sí, también vimos que este texto Grillito y Cocuyo está escrito en forma de: diálogo, sí, ¿por qué está escrito en forma de dialogo?

T5V5P1

Ejemplo 2

Entrevistador: Que le presentó la profesora Ingrid como texto modelo.

Estudiante: Grillito y Cocuyo y también la Mora, pues a mi me ayudó porque el texto de Grillito y Cocuyo me gustó porque ahí está pasando una cosa que significa por la amistad porque el Grillito le ayuda al Cocuyo y Cocuyo le ayudaba al Grillito a encontrar algo perdido.

Entrevistador: En el caso de los cuentos que ustedes están haciendo qué han logrado hacer eso con. Los insectos, el insecto que ustedes tienen en ese diálogo ficcional está relacionando el conflicto con las características de ellos...

Estudiante: Si.

Entrevistador: Cuál fue esa idea del personaje científico de la vida real que usaste para tu cuento o diálogo.

Estudiante: Porque como los osos son grandes salió y asustó al niño rugió y asustó al niño para que no cogiera la mariposa.

Entrevistador: Hay un momento de la clase que ustedes tienen que consultar sobre los insectos, donde ustedes consultaron sobre esos restos. Son diferentes como Grillito y Cocuyo.

Entrevistador: Todo lo que usted acaba decir en la clase es decir como de internet y eso son información. Más, ósea lo que uno necesita saber. En cambio en el diálogo es algo ficcional donde hablan los insectos. En cambio en el diálogo no empiezan a decir acá el Cocuyo brilla, el cocuyo persigue la luz también. No dicen simplemente hablan como la ficción.

Entrevista Del módulo a los Estudiantes

Entonces se puede analizar de los anteriores ejemplos la relación que existe entre los textos que fueron llevados a la clase y que sirvieron de insumo para el aporte de nuevos conocimientos en cuanto a tipologías textuales para identificar sus características de carácter sintáctico y semántico, con el fin de ser modelos de escritura para los estudiantes.

5.3.1.2.3 Hablar para inferir.

Esta categoría hace referencia al proceso de interpretación textual relacionada con los significados que se encuentran implícitos en los textos que se leen en clase, por lo cual los estudiantes hacen inferencias, estas entendidas como “cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él (...). Las inferencias son procesos mentales que facilitan esa activación de la información” (Grice, 1975). En este caso, a partir de las inferencias los estudiantes son capaces de generar deducciones, anticipaciones, conclusiones, hipótesis y construyen conocimiento a partir de sus saberes previos, su propia experiencia y de la

información proveniente de los textos presentados en el marco de diversas escenas comunicativas mediadas por la oralidad de la maestra. De esta categoría emergen los códigos *construcción de inferencias a partir de saberes previos y construcción de inferencias a partir de textos*.

5.3.1.2.3.1 Construcción de inferencias a partir de textos

Este código hace referencia a las inferencias que hacen los estudiantes de los textos leídos, las cuales se caracterizan por ser de dos tipos: inferencias de carácter predictivo, es decir, en ellas los estudiantes se anticipan a qué, cómo y qué ocurrirá en la historia; otra que implica retomar los conocimientos extratextuales de los estudiantes como saberes previos de la experiencia para construir el sentido de los textos. Tal como se evidencia en los siguientes ejemplos:

Ejemplo 1

Contextualización texto regalo (El cocuyo y la Mora. Ediciones Ekare)

Resumen: *Después de un largo viaje, un cocuyo conoce a una vieja mora que lo atiende con ternura y lo entretiene con una plática interesante. Ella desea que se quede, pero el cocuyo no se interesa por una mora vieja y deshojada. Después de un tiempo vuelve a verla, pero la mora ha cambiado totalmente y el cocuyo tendrá más de una razón para lamentar su decisión... El relato explica de una manera poética el origen de la luz de los cocuyo. (Mi lado infantil, 2009)*

Estudiantes: lo mató == ¿se murió, se casó? == le dijo queee si se quería casar con ella

Profesora: ¿le dijo a la Mora?

Estudiantes: De pronto

Profesora: porque habrá cambiado de opinión

Estudiantes: ((porque, porque...))

Profesora: Pero uno solo. A ver ¿Quién iba hablar? habla

Estudiantes: Porque de pronto los tíos le dijeron consejos

Profesora: los tíos | ahh porque había estado con los tíos ¿qué vas a decir?

Estudiantes: ((porque de pronto se volvió bonita...))

Profesora: la Mora se volvió bonita, ¿qué la puede poner más bonita?

Estudiantes: ((...)) [el agua] == por el agua y el sol ==

Profesora: ujum, sigue acá

Estudiantes: puede dar más fruto, más hojas bueno, pues etcétera

Profesora: ujum, ¿Quién más?

Estudiantes: ((...hojas))

T1V1P11

Ejemplo 2

Profesora: ajá, ¿pero la partitura es el instrumento o qué es la partitura?

Estudiante 34: es una hoja.

Profesora: explica, explica, acá.

Estudiante 34: es una hojita que uno cuando... hagamos que uno quiere inventarse una canción y coge una hojita con uno escribe y uno va escribiendo, do, re, mi en la hoja y son unos simbolitos ahí, que demuestra: do, re, mi, así.

Profesora: y eso permite que el músico ¿qué pueda hacer?

Estudiante 34: puede hacer la canción y poderla decir cuando la vaya a publicar.

Profesora: ajá.

Estudiante 16: profe y también para que no se salga de la voz que está haciendo.

Profesora: ajá. Muy bien.

Estudiante 16: y también para que no se le vaya un gallo.

Profesora:(entre risas) un gallo? o sea para que cante bien |Listo ya sabemos que entre Cocuyo y Grillito, ellos no solamente son amigos; sino que ellos se encuentra y hay una situación : ¡ ha pasado algo gravísimo! ¡algo muy grave para el grillo...!

Estudiante 34: Se le ha perdido la partitura.

Profesora: ¡Claro! y si se le pierde la partitura, qué pasa con el grillo?

Estudiante: [no puede cantar]

T4V4P11

Ejemplo 3

Ento(nc)es miren todo lo que pasa en Este poema: hay dos amigos, qué más?

Estudiante: [que se quieren mucho]

Estudiante 34: Qué se quieren mucho. Ahí falta algo falta el nombre del amigo, sí es un grillo o un Cocuyo.

Estudiante 35: Es un amigo y ya.

Estudiante 34: por eso, pero ¿cómo es? así como ustedes le dijeron a Johanna y a mí que nos faltó algo.

Profesora: Ento(nc)es, a nosotros nos queda la curiosidad de saber, a ese amigo al que le llevaba la serenata.¿ Quién sabe qué insecto sea?

Estudiante 16: podría ser una hormiga o una lagartija.

Profesora: ¿el mismo podría ser?

Estudiante 36: no, o sea, al Cocuyo.

*Profesora:*ah que de pronto era una sorpresa que le tenía al mismo Cocuyo, podría ser.

Estudiante 34: o podría haber dicho: le voy a dar, le quiero cantar una canción a mi amiga la mariquita. Pero como solo dijo: "amigo"

Profesora: ento (nc)es ahí no sabemos.

Estudiante 16: ento(nc)es ahí quedamos con dudas.

Estudiante 37: ento(nc)es no pudo ser la mariquita, pudo ser el maraquito.

Estudiantes: Jaaaa (entre risas)

Estudiante 38: profe, puede ser el Cocuyo, pero él no le dijo....

Estudiante 16: (interrumpe)

Profesora: espérate que ella está diciendo algo importante, ahoritica te escuchamos.

T4V4P12

De esta manera, encontramos que el tipo de inferencias anteriormente descritas, fortalecen en los estudiantes el proceso de escritura pues ser escritor implica comunicar de manera clara el sentido de los textos involucrando elementos semánticos no explícitos en ellos.

5.3.1.2.4 Hablar para generar metacognición.

La categoría hablar para generar metacognición surge del hecho de que los estudiantes son conscientes de su aprendizaje en clase al reflexionar acerca de su proceso de escritura de un texto ficcional, el cual es guiado por la maestra. Dicha categoría se relaciona con el concepto de metacognición, el cual hace referencia “tanto al conocimiento que el estudiante posee sobre sus procesos cognitivos, como a la capacidad para controlar esos procesos organizándolos, controlándolos y modificándolos en función de los resultados de aprendizaje” (González, 1998, p. 138), en palabras de Flavell (1985)

La metacognición sería la conciencia de cómo se produce un pensamiento, la forma cómo se utiliza una estrategia, y la eficacia de la propia actividad cognitiva. Aquí se incluye la conciencia y el control. La toma de conciencia va desde un nivel bajo, donde se utiliza un darse cuenta vago y funcional, a una alta conciencia, referida al pensamiento reflexivo. El control incluye la acción referida a metas que involucra la selección de la meta, el análisis de los medios y la toma de decisiones. (p. 104)

De acuerdo con lo anterior, la presente categoría se compone del código: *Uso de la oralidad para reflexionar sobre sus propios textos y los de sus pares.*

5.3.1.2.4.1. Uso de la oralidad para reflexionar sobre sus propios textos y los de sus pares

En este código podemos ver que los estudiantes a partir de su experiencia realizan sugerencias a los escritos propios y de sus compañeros según los criterios contemplados en instrumentos de evaluación tales como rejillas que fueron construidas de manera conjunta, es decir, entre la docente y los niños. Tal como se evidencia en los siguientes ejemplos:

Ejemplo 1

Estudiante 1: Karol me pasó su texto y yo le pasé el mío, entonces ella tenía unos errores ahí, osea no escribía bien y se comía unos puntos que tocaba colocar y al final creo que no le colocó punto.

Estudiante 4: bueno yo leí el texto de éste...Cristian

Profesora: Usted lo leyó o él se lo leyó

Estudiante 4: yo lo leí y él me lo leyó,

Profesora: ¿y qué pasó?

Estudiante 4: primero cuando lo leí porque él habla mucho de montañas y montañas y montañas y entonces casi no se le entiende

Estudiante 5: ¿Yooo?

Estudiante 4: Si, ahí usted habla mucho de montañas

Estudiante 5: Solo dos veces no más

Estudiante 4: Es bueno, entonces casi no se le entiende y habla mucho de montañas que el mantis y entonces habla mucho, así que casi no se le entiende, entonces no se sabe como leerlo ahí bien, entonces cuando él lo leyó si se entiende bien porque es la letra de él si pero cuando otra persona lo lee no se entiende bien.

Profesora: Cristian ¿cuando lo leía cayó en cuenta de algún error que tenía o te diste cuenta que todo lo tenías perfecto? ¿qué pasó?

Estudiante 5: Me faltaba

Estudiante 5: Rimas y puntos

Profesora: ¿Signos de puntuación te faltaban?

Estudiante 5: Si

Profesora: ¿Y los corregiste?

Estudiante 5: No, todavía no

Profesora: todavía no, bueno, sigue Johan

Estudiante 6: Yo leí el de Johan

Estudiante: Jordan

Estudiante 6: Bueno Jordan, yo los confundo. Es que a el al principio colocó la abeja y otro animal entonces, el primero colocó quis que la abeja y entonces al final colocó quis que querido niño o algo así, la abuela disque la abuela la había dicho querida niño y era niña, entonces se entendió todo raro porque en unas partes decía niño y en otras niña y en otras...entonces no se entendía

Estudiante 7: No, no.

Profesora: Bueno, Jordan ¿qué opinas de lo que él está diciendo?

Estudiante 7: Que él dijo quisque había una vez...

Profesora: Ajá y ¿qué pasa con eso?

Estudiante 7: que no iba a escribirlo igual que a donde van...

Profesora: ¿Qué tenía que escribir igual?

Estudiante 7: Ah y en una parte no puso punto

Profesora: ¿En una sola parte?

Estudiante 7: si

Profesora: Nicolás

Estudiante 7: Y en el final coloco al final que el niño atrapó la mariposa que era la mejor amiga de la osa y entonces que la osa salía y rugía y él soltaba la mariposa y le faltó que hacía la mariposa, la osa...

T6V6P10-12

Ejemplo 2

Profesora: Muy bien, bueno, ¿qué pasa con lo que está diciendo David, David está diciendo la imaginación ¿en el texto yo puedo identificar la imaginación hay?

Estudiante: Si porque ellos están hay hablando y uno se imagina

Profesora: Ah eso fue lo que usaste para poderlo construir, pero cuando yo lo vaya a revisar me doy cuenta si hay imaginación aquí, en este punto, si tiene los dos personajes dialogando sobre un tema importante, si no entonces ya llegó a la conclusión de que no hay suficiente imaginación ¿cierto?

Estudiante: pero entonces... ¿no hay imaginación?

Profesora: Pero ¿cómo puedo evaluar la imaginación, cómo la evalúo?

Estudiante: pues ahí cuando va leyendo va imaginando también...

T6V6P15-18

Ejemplo 3

Profesora: Bueno, Johana, ¿cuéntanos qué pasó con el texto de ella?

Estudiante 13: es que el casi no tiene musicalidad

Estudiante 13: A ella solo le falta como musicalidad, solo eso

Profesora: um ya y ¿cómo podría arreglar eso que le falta?

Estudiante 13: Pues como ponerle más... digamos como que... el texto fuera como más bonito y que tuviera como música y todo...

Profesora: ¿y cómo le damos esa música?

Estudiante 13: pues... digamos que los personajes de ella están muy bonitos que son la hormiga...

Estudiante 13: Ella tiene unos personajes que son muy bonitos que son la hormiga y la cucaracha... de lo demás podría... como cambiarle un poquito más la letra y cambiar un poco el texto

Profesora: Qué opina Sofía de lo que ha dicho ella

Estudiante 14: Si que si me falta más musicalidad, como colocarle más entusiasmo... y como cambiar algunas cosas... para que poder que sea más musicalidad y eso...

T6V6P13

Lo anterior evidencia que luego de la lectura del texto de uno de sus compañeros los estudiantes son capaces de identificar los elementos que faltan para que éste se configure como un texto ficcional que cumple con la estructura propuesta por la docente, dicho proceso a su vez

incide en el texto que cada uno escribió, pues a raíz de la revisión los estudiantes pueden valorar aspectos que configuran su propio proceso de escritura, proponer ítems de evaluación que se escapen a los propuestos por la maestra como el de evaluar la imaginación evidenciado en uno de los ejemplos para así reflexionar sobre su propio proceso aprendizaje.

6. Conclusiones

Con respecto a la pregunta de investigación ¿Cuáles son las funciones de la oralidad que configuran una secuencia didáctica para la escritura de un texto ficcional? El análisis de los datos permitió establecer una categoría medular denominada *la mediación como función central de la oralidad para el desarrollo de la imaginación, la inferencia, la intertextualidad y la metacognición*. Esto permite concluir que en una secuencia didáctica para la escritura de un texto ficcional la oralidad tiene 5 funciones que la constituyen: *Hablar para mediar, hablar para imaginar, hablar para construir intertextualidad, hablar para inferir y hablar para generar metacognición*.

Tras el análisis de las categorías emergentes de los datos es posible identificar que la maestra se configura como un ente mediador del aprendizaje, es decir, establece un puente entre los estudiantes y el nuevo conocimiento a partir de lo cual se visibiliza que los niños desarrollan una oralidad con diferentes fines: imaginar, construir intertextualidad, inferir y generar metacognición. Por tal razón, encontramos que a partir de la categoría central *hablar para mediar* proveniente de la maestra, es posible establecer una red de relaciones entre las categorías

de los estudiantes, pues estas no funcionan de manera independiente sino que giran entorno a la mediación como eje transversal de todas aquellas prácticas orales desarrolladas en el aula.

Con respecto a las funciones de la oralidad es importante mencionar que el presente estudio corrobora el uso de la oralidad para *gestionar la interacción social*, en términos de Vila (2005) ya que en la secuencia didáctica objeto de estudio, la interacción se propicia a partir de la mediación de la maestra, enfocada en la solución de problemas, el respeto de los turnos de la palabra, explicaciones, creación de diversas situaciones comunicativas y la activación de saberes previos.

Así mismo el estudio contribuye a la subdivisión de la función *hablar para construir significados y conocimientos académicos* propuestos por Vila (2005) puesto que el análisis de los datos permite establecer que en este estudio de caso la construcción de conocimiento se da a partir de una oralidad enfocada en las inferencias y en las relaciones de diferentes textos para la escritura de un texto ficcional. Por tal motivo, el aporte de nuestro estudio a la teoría de las funciones de la oralidad se sintetiza en las funciones *hablar para inferir* y *hablar para generar intertextualidad*.

Por otra parte, esta investigación permite establecer dos nuevas funciones de la oralidad que complementan las que han sido desarrolladas por los expertos en el tema, como son *hablar para imaginar* y *hablar para generar metacognición*. La primera entendida como las interacciones orales de los estudiantes dentro del aula cuyo fin es desarrollar la imaginación, a través de situaciones comunicativas y el uso del conocimiento previo, que se alimenta de la experiencia y la capacidad para el desarrollo de pensamiento divergente.

A partir del análisis de los resultados arrojados por nuestro proyecto de investigación podemos ver que la oralidad se desarrolla en tres momentos atendiendo a unos fines específicos de acuerdo con la planeación de la secuencia didáctica. De este modo, encontramos un primer momento en el que la oralidad es usada por la maestra para explicar la estructura de la secuencia y familiarizar a los estudiantes con la dinámica de las actividades a desarrollar. Luego, se observa un segundo momento en el que la oralidad se configura como el medio por el cual los estudiantes adquieren los elementos necesarios para la escritura de un texto ficcional tales como el desarrollo de la imaginación, las inferencias de tipología textual, el análisis semántico y la relación de los textos, a partir de diversas escenas comunicativas y preguntas generadas por la maestra. Finalmente, existe un tercer momento en el que los estudiantes usan la oralidad para evaluar sus escritos de manera individual y colectiva a través de la discusión, la evaluación entre pares y reflexión para la toma de decisiones frente a la construcción final de su texto. Se puede decir, según esto, que el uso de la oralidad por parte de los estudiantes se incrementa a medida que se desarrollan los momentos de la secuencia didáctica descritos anteriormente. Así en un principio las intervenciones orales se encuentran lideradas por la maestra, luego los turnos de intervención son equitativos entre la maestra y los estudiantes y por último, la oralidad en el aula se dinamiza en mayor medida por la participación de los estudiantes.

De esta manera, podemos decir que luego de desarrollar el presente proyecto de investigación entendemos la oralidad como un fenómeno lingüístico fundamental para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula, conceptualizada como una actividad de lenguaje clave para la adquisición de conocimiento a través de diferentes

manifestaciones que la configuran como eje central de la comunicación entre los seres humanos. Así mismo, encontramos que cuenta con unas funciones claras y determinantes relacionadas con el uso que se hace de ella dentro del aula y el contexto de los participantes.

Teniendo en cuenta que la secuencia didáctica estudiada está diseñada para la escritura y que el desarrollo de nuestro proyecto logró identificar las funciones de la oralidad presentes en esta práctica, es posible determinar que entre oralidad y escritura existe una relación enmarcada por el hecho de que éstas no funcionan de manera independiente, pues todos los procesos encaminados a la construcción de conocimiento deben pasar por la oralidad para materializarse luego de forma escrita. Así mismo, dentro del aula encontramos que para desarrollar procesos efectivos de escritura es necesario pasar por la realimentación, autoevaluación y evaluación entre pares lo cual se desarrolla a través de la oralidad como eje fundamental de comunicación entre los sujetos del aula.

Este estudio corrobora lo planteado por Vigostky, en cuanto a la doble función del lenguaje: adquisición de conocimiento y herramienta para la creación del mismo. Con respecto a la primera función se evidencia que los estudiantes utilizan la oralidad para aprender nuevo léxico, identificar las características de las tipologías textuales y comprender la semántica de las diversas situaciones comunicativas presentes en el aula de clase. En cuanto a la segunda función del lenguaje se observa cómo la mediación de la maestra propicia la oralidad de los estudiantes para imaginar, inferir, generar intertextualidad y llevar a cabo procesos de metacognición entorno a la creación de un texto ficcional.

Por último, es pertinente plantear que el desarrollo de este proyecto de investigación enfocado en el estudio de caso nos permitió transformar nuestras prácticas al considerar y

comprender el papel fundamental de la oralidad dentro del aula, pues a pesar de que no sea considerada como elemento clave para la enseñanza en las políticas educativas de nuestro país, está en nuestras manos la responsabilidad de dar paso a prácticas innovadoras en las que se tome a la oralidad como el elemento que permea todas las actividades en el aula y de esta manera romper el paradigma de que la enseñanza de la lengua debe enfocarse a los procesos de lecto-escritura, teniendo en cuenta que la oralidad no sólo nos permite comunicar ideas y producir conocimientos sino que además nos permite comprender y replantear nuestra realidad.

7. Proyección

De acuerdo con los resultados de nuestra investigación consideramos que esta puede ser el punto de partida para el desarrollo de estudios complementarios, puesto que el análisis de prácticas de enseñanza destacadas brinda la posibilidad de identificar elementos enriquecedores relacionados con temáticas que no pueden ser consideradas desde una mirada preliminar.

En este caso, es posible dar paso a nuevos estudios en torno al proceso que sigue la oralidad para construir una práctica de enseñanza de lengua y en los aportes que pueden realizarse a la configuración de la práctica misma para :

- Analizar y reflexionar sobre el papel de la oralidad en las prácticas de enseñanza
- Resignificar el papel de la oralidad al incluirla privilegiadamente en el entorno pedagógico

- Dilucidar el estatuto epistemológico de la oralidad desde el cual se consideran las condiciones socioculturales, pedagógicas y discursivas del estudiante para comprender y valorarla en el aula
- Aportar nuevas funciones de la oralidad como hablar para : mediar, imaginar, generar metacognición, inferir y construir intertextualidad, sin desconocer los aportes de las funciones planteadas por Camps, Gutiérrez y Lima, Lomas, Nussbaum, Vila.
- Transformar las propias prácticas al permitir que la oralidad esté presente de manera interdisciplinaria en el proceso de enseñanza- aprendizaje, realizando también un trabajo consciente por parte de los docentes al cambiar las concepciones negativas atribuidas a la oralidad.

8. Referencias

Abascal, M. (2002) Teoría de la oralidad. Universidad de Alicante, España.

Achilli, E. (2000) Investigación y formación docente. Colección Universitas,,Laborde editor

Alpízar, I. (2003). La noción de intertextualidad en Kristeva y Barthes. *Revista de filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 41 (103), 137-146

Arnáez, P. (2009). Producción y comprensión oral en los programas de educación básica. *Revista de educación Laurus*, 15 (29), 393- 314. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120642014>

Ballesteros, C. Palou, J. (2002): *Las creencias del profesorado y la enseñanza de la lengua oral*. En Vilá, M. (coord.): *Didáctica de la lengua oral formal*. Barcelona: Graó

Barragán, Catalina; Camps, Anna; Cardona, Claustre; Ferrer, Julia; Larreula, Enric; Del Catillo, Luis; Morera, Monserrat; Nussbaum, Luci (2005) *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. España: Editorial laboratorio educativo.

Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. España: Gedisa.

Calvo, Manuel Gutiérrez (1999): "Inferencias en la Comprensión del Lenguaje", en M de Vega y F. Cuetos (eds): *Psicolingüística del Español*, Madrid: Trotta, 1999, (pp. 231-270).

Camps, A. (1990). Modelos de procesos de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje* 49: 3-19. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48341>

Camps, A. (1995). Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela. Leer y escribir con niños y niñas 22. Recuperado de: <http://www.grao.com/revistas/textos/005-la-lengua-escrita-en-el-aula/hacia-un-modelo-de-la-ensenanza-de-la-composicion-escrita-en-la-escuela>

Camps, A. (2002). Hablar en clase, aprender lengua. *Revista Aula de Innovación Educativa* 111. P. 37-44. Recuperado de: <http://www.grao.com/revistas/aula/111-hablar-para-hablar-en-clase-aprender-lengua>

Camps, A y Castello, M.(1996). Las estrategias de la enseñanza- aprendizaje en la escritura. En Monero, C. y Solé, I.(coords.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza

Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. *Revista Lenguaje*, 32, Páginas 7-28.

Castro, D. y Correa M. (2012). Diferentes tipos de incidencia de los procesos cognitivos de revisión sobre la coherencia de textos narrativos: Un estudio con niños de 10 años. En:

Colombia Universitas Psychological. Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana

Chaves, A (2001) .Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de vigotsky. Educación 25(2). P. 59-65, recuperado de: http://www.google.com.co/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Frevistas.ucr.ac.cr%2Findex.php%2Feducacion%2Farticle%2FviewFile%2F3581%2F3490&ei=cRtQVLrdAYKfNoqigMgO&usg=AFQjCNE0lc_tqJVZPJN2aUYgJMzW5FPIgA&sig2=UBYkRSgz4RiyTUZsrZwmrQ&bvm=bv.78597519,d.eXY

Chevallard, Y. (1997) La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Francia: AIQUE grupo editor.

Delgado, M. P. N. (2012). Espejos y ventanas: Dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. Enunciación, 16(1), 136-150.

Dolz, J. (1994). *La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación*. En: Revista Comunicación, lenguaje y educación, 6 (3), 17-27.

Duque C. y Correa M. (2012) Inferencias sobre un texto narrativo en contextos de interacción en la educación inicial. En: Colombia Universitas Psychological. Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Ferreiro, E. (2002) Relaciones de (in) dependencia entre oralidad y escritura. Barcelona: Gedisa.

Flavell, J. (1979). *Metacognition and Cognitive Monitoring, a New Area of Cognitive Developmental Inquiry*. United States: Stanford University.

Flavell, J. (1985). *Cognitive Development*. United States: Prentice-Hall.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (1999). *Lengua, documento de trabajo No 5*. Recuperado el 9 de Marzo de 2014 de:

Gonzales, J. y Núñez, J. (1998). *Dificultades del aprendizaje escolar*. España: Piramide

Gutiérrez, Y. (2012). *Ausencia de una enseñanza reflexiva y sistemática de la oralidad*.

En: *Revista iberoamericana de educación No 59*, pp.223-23 consultado en:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4772342>

Gutiérrez, Y. (2013) *La compleja tarea de evaluar la oralidad: una propuesta de evaluación auto/formativa*. *Revista Enunciación*. Universidad Francisco José de Caldas.

Gutiérrez, Y. (2009). *Leer, escribir y hablar en la formación de estudiantes investigadores*. En: *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, ISSN 0325-8637, Vol. 30, N°. 2, 2009, págs. 58-70. Recuperado de Dialnet:
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a30n2/30_02_Gutierrez.pdf

Grice, H. (1975). *Logic and conversation*. En P. Cole & J.L. Morgan (Eds.), *Speech acts vol.3 P.* 41-58. New York: Academic Press.

Hernández, Fernández y Baptista (2010). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.

Icfes (2013). Módulo de lectura crítica. Bogotá, ICFES - Dirección de Evaluación.

Jaimés, G. (1996) El desarrollo de la oralidad en el preescolar. Práctica cognitiva, discursiva y cultural. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior. Buenos Aires: Paidós.

Lomas, C. (2003) Aprender a comunicar(se) en las aulas. Agora digital, ISSN-e 1577-9831, N°. 5, 2003 (Ejemplar dedicado a: Letras, Imágenes y bits. Reinventar la lectura y la escritura en la sociedad del conocimiento) consultado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=763552>.

Lomas, C. (1994). Usos orales y escuela. En: Signos: teoría y práctica de la educación, Abril-Junio. P 14-17

Lomas, C., Osoro, A., y Tusón, A. (1992) Ciencias de lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Signos teoría y práctica de la educación año 3- Número 7 páginas 27/53 octubre-diciembre 1992 ISSN 1131-8600.

Lucca, N. y Berríos, R. (2002). *Investigación Cualitativa en Educación y Ciencias Sociales*. San Juan de Puerto Rico: P R Publicaciones Puertorriqueñas.

Machado, A. (2013). *L. S. Vigotsky. Obras escogidas Tomo I y II*. Madrid: Visor.

Marzano (1988). *Dimensions of Thinking. A Framework for Curriculum and Instruction*. Virginia: ASCD.

Mi lado infantil. (2009). *El cocuyo y la mora*. Recuperado el 10 de abril de 2015 de :
<http://rinconliteraturainfantil.blogspot.com/2009/07/el-cocuyo-y-la-mora.html>

Ministerio de Educación Nacional (2003). *ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS DEL LENGUAJE*. Recuperado el 9 de Marzo de 2014 de:
<http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresLenguaje2003.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (2003) *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Recuperado el 16 de abril de 2014 de:
http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2014). *Viaje al centro de la escritura: apuntes para la transformación de los maestros*. [CD-ROM]. Cali, Colombia: Universidad del Valle.

Montoya, L. (2004). *Propuesta de un proceso educativo de habilidades del pensamiento como estrategias de aprendizaje en las organizaciones*. Salón virtual. Recuperado de:
<http://salonvirtual.upel.edu.ve/mod/url/view.php?id=7095>

Nussbaum, L. (1991). De cómo recuperar la palabra en clase de lengua. En: Signos: teoría y práctica de la educación, Enero-Marzo. P 60-67

Nussbaum, L; Escobar, Cristina. (2010) ¿Es posible evaluar la interacción oral en el aula? En: monográficos marco ELE. ISSN 1885-2211 / núm. 10. Expolingua.

Nussbaum, L. (1999). La discusión como género discursivo y como instrumento didáctico Revista Textos, No. 20, Mayo-junio 1999.

Olson, D. (1994). El mundo sobre el papel: el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Barcelona:Gedisa.

Ong, W. (2009). Oralidad y escritura Tecnologías de la palabra. México: Fondo de cultura económica.

Onrubia, J. (1993). Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas.En: El constructivismo en el aula (pp.101-124) Barcelona: Graó

Orrú, S . (2012) Bases conceptuales del enfoque histórico-cultural para la comprensión del lenguaje en Estudios Pedagógicos XXXVIII, N° 2: 337-353. recuperado en:
<http://www.redalyc.org/pdf/1735/173524998020.pdf>

Okuda, M. y Gómez, C. (2005) Metodos de investigación cualitativa: triangulación. Revista Colombiana de Psiquiatría, vol. XXXIV, núm. 1, 2005, pp. 118-124.

Pérez, M., Roa, C. (2010). Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Editorial Kimpres Ltda. (pp.21-78). Bogotá D. C.

Ríos, P. (2006). Psicología. La Aventura de Conocernos. Caracas: Textos.

Rodríguez, M. (1995) “Hablar ” en la escuela:¿ para qué?... ¿ cómo?. En: Revista Latinoamericana de lectura No 3, pp. 3-11 Recuperado de: http://www.oei.es/fomentolectura/hablar_escuela_rodriguez.pdf

Secretaria de educación Argentina. (2003). Cuadernillo N° 5.

Secretaria de educación pública. (2011). Programas de estudio 2011. En: http://www.septlaxcala.gob.mx/primarias/PROG_4TO.pdf. México.

Stake, R. (1994). Case studies. En: Handbook of qualitative research. London: Sage.

Strauss y Corbin (1998). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Teberosky, A. (1998). Introducción. En: Benveniste, Claire. (1998). Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura. España: Gedisa.

Tusón, A. (1994) *El arte de hablar en clase, ¿sobre qué, cómo y para qué?* Aula de innovación educativa, ISSN 1131-995X, N° 96, 2000, págs. 15-19

Tusón, A (1994) *Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo.* En Signos. Teoría y práctica de la educación, 12 Página 30/39 Abril - Junio de 1994 ISSN 1131-8600

Universidad del Valle. (2014) Boletín informativo DINTEV (Número 31). Recuperado de: http://dintev.univalle.edu.co/saberabierto/adjuntos/saberabierto_ed31.pdf

Vallejo, R. y Fineira de Franco, M. (2009) La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. REDHECS, 7(4), pp. 117-133. Recuperado de: http://www.urbe.edu/publicaciones/redhecs/historico/pdf/edicion_7/1-7-la-triangulacion-ruth-vallejo-mineira-finol.pdf

Vasilachis, I. (Coord). (2006). Estrategias de la investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.

Vásquez, F. (2012). La didáctica de la oralidad: experiencia, conocimiento y creatividad. Revista Enunciación, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 151-160, ene. 2012. ISSN 2248-6798. Recuperado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/download/.../5238>

Vigotsky, L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.

Vigotsky, L. (1986). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Recuperado de <http://www.aacounselors.org.ar/adjuntos/Biblioteca%20AAC/Lev%20S%20Vygotsky%20%20Pensamiento%20y%20Lenguaje.pdf>

Vila, M., Ballesteros et AL. (2005). *El discurso oral formal, contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. S.d.: Editorial Graó.

Vila, M. (2004) *Actividad oral e intervención didáctica en las aulas* *Glosas didácticas*, revista electrónica internacional de didáctica de las lengua y sus culturas. ISSN: 1576-7809 N° 12, 2004 pág. 113-120

Vila, M. (2002). *Hablar para aprender a hablar mejor: el equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión*. *Aula de Innovación Educativa*. [Versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa* 111

Zayas, F. (Ed.). (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.

Zecchetto, V. (2003) *La danza de los signos: nociones de semiótica general*. Buenos Aires: la crujía.

9. Apéndices

9.1 Codificación axial y triangulación “funciones de la oralidad en una secuencia didáctica para la escritura de un texto ficcional”¹

No	CÓDIGO	EXPLICACIÓN Y EJEMPLOS	CATEGORIAS
	<p><i>Uso de escenas comunicativas para estimular la imaginación.</i></p>	<p>Este código se refiere al desarrollo de diversas escenas comunicativas orales como las conversaciones y los diálogos propuestos por la maestra para generar la participación de los estudiantes y la construcción de conocimiento. A partir de este escenario comunicativo, los estudiantes constantemente estimulan la imaginación como actividad creadora que les permite llevar a cabo la escritura de un texto ficcional</p> <p>Ejemplo 1:</p> <p><i>Profesora: ¿sí? entonces ahora ustedes van a hacer ese diálogo, entre Grillito y Cocuyo. Ustedes van a pensar que pueden conversar él, un grillo y un Cocuyo, no necesariamente tiene que ser lo que ellos dijeron cada cual puede pensarse otra cosa distinta, tampoco tiene por qué ser igual a la historia del Cocuyo y la Mora, eso fue otra historia ¿sí?</i></p> <p><i>Estudiantes: ¿puede ser con un tomate?</i></p> <p><i>Profesora: sí, ujum</i></p> <p><i>Estudiantes: tomate</i></p> <p>T1V1P6</p> <p>Ejemplo 2:</p>	<p>HABLAR PARA MEDIAR</p>

¹Matriz adaptada de Muñoz, J(2009) *First Graders’ Cognitive Skills and writing Development through Materials Design n the Structural Cognitive Modifiability Model.* (tesis de maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia

		<p><i>Profesora:</i> Necesito dos personas que quieran hacer, hacer un diálogo. Bueno David, venga David entonces empecemos ¿ustedes dos? Entonces ¿sí o no? venga pues <i>Estudiante 10:</i> hágale pues <i>Profesora:</i> Se pueden quedar allí de pie, de pie, listo de pie. Entonces voy a plantear varias situaciones. A ellos les va a corresponder la siguiente situación: un niño llega a su casa todo mojado entonces, ese niño va a ser Johan usted va a ser el niño que llega a su casa todo mojado toca la puerta y la mamá que va a ser Mayerly <i>Estudiantes:</i> [Risas] <i>Estudiante 2:</i> Le pega su correa <i>Profesora:</i> y entonces qué es lo primero que le debe decir la mamá cuando vea a su hijo Estudiantes: culicagado ¿por qué te mojaste?, ¿por qué llega mojado?, culicagado ¿dónde estabas?, ¿hijo qué te pasó qué te hicieron?, ¿dónde estabas que estás todo mojado? <i>Estudiante 10:</i> Usted porqué está mojado ¿sí? <i>Profesora:</i> Bueno entonces Listo ustedes actúan sin recostarse en la pared <i>Estudiante 10:</i> Y entonces ¿cómo si no tenemos espacio? <i>Profesora:</i> Pues usted, exacto usted se va caminando. Un niño llega a su casa todo mojado toca a la puerta y la mamá le abre. <i>Estudiantes:</i> Risa <i>Estudiante 10:</i> Ahh ya abrió diga algo <i>Profesora:</i> No sé usted es la mamá ¿qué le dirá? <i>Estudiante 22:</i> Hijo ¿por qué llegó mojado? <i>Estudiante 10:</i> Porque me mm, ¡ay porque llovió! <i>Estudiantes:</i> risas <i>Estudiante 10:</i> ¡pues claro! <i>Profesora:</i> ¿Y qué le va a contestar la mamá? <i>Estudiante 23:</i> ¿Por qué no se llevó un paraguas? <i>Estudiante 22:</i> ¿Por qué no se llevó una sombrilla? <i>Estudiante 10:</i> Porque yo no pensé que iba a llover <i>Estudiantes:</i> [Risas] <i>Profesora:</i> Entonces la mamá ¿cómo le va a ayudar al niño? <i>Estudiantes:</i> ¡Pegándole!, noo ¡quitándole la ropa! [Risas] <i>Profesora:</i> A ver pero déjenla que ella solucione <i>Estudiante 22:</i> ¡Vaya báñese! y que le caliente agua y le doy té <i>Profesora:</i> ¡Muy bien! Un aplauso para estos actores T7V7P7-9</p>	
--	--	--	--

		<p>Ejemplo 3</p> <p><i>Profesora:</i> Ah, le va a contar la historia al Grillo, Bueno. Tú decides si le vas a contar esa historia ¿A quién le va a recomendar?</p> <p><i>Estudiante 4:</i> Al Grillo.</p> <p><i>Profesora:</i> ¿Qué le va a decir al Grillo? a ver.</p> <p><i>Estudiante 4:</i> Que le cuente algo al Cocuyo, que él tuvo una vida aburrida porque todo el tiempo era i, i, i, i, i, i (le).</p> <p><i>Estudiantes y Profesora:</i> [Risas]</p> <p><i>Profesora:</i> bueno que vamos a decir acá... Jesús David a quién le vas a recomendar, ¿al grillo o al Cocuyo?</p> <p><i>Estudiantes:</i> al grillo</p> <p><i>Profesora:</i> Bueno recomiéndale algo</p> <p><i>Estudiantes:</i> Que el grillo tenía una vida muy aburrida porque no tenía esposa ni...ni...hijos</p> <p><i>Estudiantes:</i> ay lo mismo que dijo...</p> <p><i>Estudiante:</i> ...entonces él quería tener novia y...</p> <p><i>Profesora:</i> entonces vuelve a la escena</p> <p><i>Estudiante 2:</i> ¿vamos caminando?</p> <p><i>Profesora:</i> si como quieran caminando, saltando, volando</p> <p><i>Estudiantes:</i> haga así...</p> <p><i>Profesora:</i> otra vez, listo se vuelven a encontrar</p> <p><i>Estudiante 2:</i> hola Cocuyo</p> <p><i>Estudiante 1:</i> hola Grillito</p> <p><i>Estudiante 2:</i> ¿Cómo está?</p> <p><i>Estudiante 1:</i> ¿otra vez volvemos a decir lo mismo?</p> <p><i>Profesora:</i> lo que ustedes verán si toman las recomendaciones de sus compañeros/</p> <p><i>Estudiante:</i> profe yo le quiero decir algo a cocuyo</p> <p><i>Profesora:</i> ¿le va a decir algo a Cocuyo?</p> <p><i>Estudiante:</i> pero ahorita cuando llegue a acá</p> <p><i>Estudiante 1:</i> ¿Cómo estás...eee Grillito?</p> <p><i>Profesora:</i> bueno, hágale</p> <p><i>Estudiante 2:</i> ¿ya?</p> <p><i>Estudiante 1:</i> Umm es que volver a empezar</p> <p><i>Estudiante 2:</i> diga ¿cómo estás? o algo, hágale</p> <p><i>Estudiante 1:</i> ¿Cómo estas eee Grillito?</p> <p><i>Estudiante 2:</i> Bien, ¿usted?</p> <p><i>Estudiante 1:</i> Bien </p>	
--	--	--	--

		<p><i>Estudiante:</i> ¡Altooo!</p> <p><i>Estudiante 2:</i> ¿Y qué has hecho toda tu vida?</p> <p><i>Estudiante 1:</i> Nooo, saltar y estar haciendo i ii (ac)</p> <p><i>Estudiantes y Profesora :</i> [risas]</p> <p><i>Estudiante 2: eem</i> ¿Qué te parece si vamos a caminar?</p> <p><i>Estudiante 1:</i> Vamos</p> <p><i>Estudiantes y Profesora:</i> [Risas]</p> <p><i>Estudiantes:</i> A caminar no a saltar... Yuleicy usted no salta</p> <p><i>Estudiante 1:</i> ¿Cómo vuelo? No puedo volar</p> <p><i>Profesora:</i> pararon. ¿Qué pueden conversar allá en el pare? T1V1P18</p> <p>Ejemplo 4</p> <p>"Se escoge una pareja para que escenifique el diálogo, permitiendo al resto del grupo hacer sugerencias a la conversación de sus compañeros"</p> <p>Planeación 1 página 1</p>	
	<p><i>Uso de preguntas para generar inferencias</i></p>	<p>Se define como el uso de interrogantes realizados con el fin de que los estudiantes comprendan el sentido de los textos a partir de elementos que no aparecen de manera explícita.</p> <p>Ejemplo 1</p> <p><i>Profesora:</i> Por eso, y ¿quién fue el que le ayudó al grillo?</p> <p><i>Estudiante:</i> Aaa Cocuyo =...= [El Cocuyo]</p> <p><i>Profesora:</i> El Cocuyo. Y ¿cómo hacía el Cocuyo para ayudarle al Grillo?</p> <p><i>Estudiante:</i> Esto... o sea, ayudándole entre la noche buscando la partitura</p> <p><i>Profesora:</i> y ¿cómo hacía para ayudarle a buscar si era de noche?</p> <p><i>Estudiante:</i> porque tenía como una...que era como una luciérnaga.</p> <p><i>Profesora</i> ¿ahí entonces él tenía luz?</p> <p><i>Estudiantes:</i> [sí]</p> <p><i>Profesora:</i> ¿qué iba a decir Sebastián?</p> <p><i>Sebastián:</i> lo mismo profe.</p> <p><i>Profesora:</i> ¿cómo lo ibas a decir?</p> <p><i>Sebastián:</i> que tenía como... como que era una luciérnaga.</p>	

		<p>Profesora: O sea que él... qué le aportaba él, qué aportaba el Cocuyo, que le Aportaba al Grillo? Estudiantes: [La luz] T4V4P10</p> <p>Ejemplo 2</p> <p><i>Profesora: Bueno, y del Cocuyo ¿Fanny que incluyo, del Cocuyo en el texto? Bien vamos acá luego, miramos los textos de allá. pregunto: ¿Fanny que escogió del Cocuyo para incluir en el texto? ¿Qué parte? ¿Por qué Fanny escogió un Cocuyo para que le ayudara a buscar la partitura?</i> <i>Estudiante 36: porque pudo utilizar las luciérnagas, las luciérnagas, también alumbran.</i> <i>Profesora: ah ya ¡bueno, y allá. (Señalando a un estudiante)</i> <i>Jesús D: Yo profe =...= Como él tiene una lucecita en la colita entonces con la lucecita le puede ayudar a buscar.</i> <i>Profesora: ¿Y ella como sabía que los Cocuyos tiene una lucecita en la colita?</i> <i>Estudiantes: Porque son amigos =...= por que los averiguo =...= profe, profe porque uno averiguó en Internet puede ser.</i> <i>Profesora: Puede ser Johana</i> <i>Johanna: Por que hizo una carrera de eso, también puede ser.</i> <i>Profesora: Pudo haber estudiado sobre los insectos. Allá</i> <i>Johan: Ella pudo ver alguno.</i> T4V4P14</p>	
	<p><i>Uso de preguntas para generar intertextualidad</i></p>	<p>Este código hace referencia al uso de preguntas para que los estudiantes establezcan relaciones de sentido de un texto con otros textos, es decir, identifiquen los elementos comunes en cuanto a títulos y contenido que sirven como modelo para la creación del texto ficcional</p> <p>Ejemplo 1</p> <p><i>Profesora: Bueno, entonces, ya hemos visto la historia del Cocuyo y la Mora, sabemos que vamos a escribir sobre el Grillito y Cocuyo y hoy vemos, hoy leímos la, sobre la avispa. ¿Qué tendrán en común estos tres personajes? A ver.</i></p>	

		<p><i>Estudiante:</i> que son insectos <i>Profesora:</i> entonces, levantas la mano y hablas ¿Por qué son qué? <i>Estudiante:</i> Insectos <i>Profesora:</i> <u>insectos</u> <i>Estudiante:</i> [insectos] <i>Profesora:</i> ¿qué quiere decir insectos, explícanos qué es eso? Pero no le de pena que usted sabe, hable tranquilo que usted sabe. <i>Estudiante:</i> Insectos que cuando van volando uno los molesta y lo pueden picar como los zancudos ...ya <i>Profesora:</i> Iván <i>Estudiante 8:</i> un animal pequeño <i>Profesora:</i> los insectos son todos los animales pequeños. ¿Quién más tiene otra idea? Emanuel <i>Estudiante 5:</i> Profesora que son como unos... como algo que pican o a veces que dejan algo en la piel como ronchas a veces le dejan el pie o la piel hinchada algo así y los insectos no...no casi no viven eso como los pájaros que viven en casitas, ellos viven en colonias o debajo la tierra. <i>Profesora:</i> Ujum muy bien y acá <i>Estudiante 6:</i> Que se comen a otros insectos <i>Estudiante:</i> el mantis sé cómo al mismo mantis <i>Profesora:</i> Entonces hemos dicho los insectos son animales pequeños que vuelan, son los que vuelan, qué más...a ver que estamos retomando. ¿Qué fue lo que dijiste? Recuérdame ¿ya se te olvidó? Bueno que eran los que vuelan, me dijiste que eran ¿Qué? <i>Estudiante 8:</i> Los más pequeños <i>Profesora:</i> que eran pequeños, entonces, los insectos son pequeños, vuelan, pican,=...= viven en colonias, se alimentan de otros insectos ¿Qué más? <i>Estudiante:</i> Como el mantis, el mantis a veces cuando tiene hambre la hembra se come al macho. La cabeza <i>Profesora:</i> Bueno entonces ya tenemos cinco ideas de los insectos ¿vas a agregar otra? <i>Estudiante 1:</i> Ellos son invertebrados <i>Profesora:</i> Son invertebrados, entonces ya llevamos seis ideas ¿listo? Bueno, entonces vamos aquí, éste lo guardamos, éste lo guardamos y éste lo guardamos <i>Estudiante:</i> ¿ahorita vamos a hacer una...pues una historia así como ésta de...de los insectos? <i>Profesora:</i> Ahora trabajamos sobre lo que hicieron. Bueno, en este</p>	
--	--	--	--

		<p>momento van entonces a sacar su tarea donde también ustedes investigaron sobre un insecto en particular. Estudiante: [si la polilla= el piojo= la garrapata= la pulguita] T2V2P7</p> <p>Ejemplo 2</p> <p><i>Profesora:</i> ahora, pregunto: ¿qué diferencia hay entre estos textos y el texto que vamos a crear? Hay unas diferencias grandísimas ¿quién me puede decir una, a ver? Jesús D: Que los textos que vamos a crear, no van a ser parecidos al de Grillo y Cocuyo. Porque de pronto le pueden cambiar partes. <i>Profesora:</i> ¿le pueden cambiar partes? Jesús D: o sea, el cuento que hagamos nosotros, <i>Profesora:</i> un momento, [escribe en el tablero: comparación entre texto informativo y texto poético] Bueno David: Profesora, esto es diferente a esto porque aquí, allí están diciendo el significado y todo eso. <i>Profesora:</i>==Esos son informativos, ¿cierto? David: Si, si diciendo como son, como se desarrollan pero nosotros vamos a hacer solamente como ellos hablan, como es que ellos actúan y todo Esto <i>Profesora:</i> Bueno, O sea que el texto informativo... David : ==Por eso es diferente <i>Profesora:</i>== Explica como son los animales ¿cierto? David: Y en este no dice que este nace así, ellos solamente hablan pero como personas. T4V4P16</p> <p>Ejemplo 3</p> <p><i>Profesora:</i> bueno entonces, esta escritora que se llama Cecilia Pisos. <i>Estudiantes:</i> risas, no, es Fanny Osorio. <i>Profesora:</i> Fanny Osorio es la de Grillito y Cocuyo, pero esta escritora se llama Fanny ehh perdón Cecilia Pisos, ella también escribe textos parecidos a los que escribe Fanny Osorio, entonces a ella. <i>Estudiante:</i> ¿no son hermanas? <i>Profesora:</i> no, no son hermanas. <i>Estudiante:</i> podrían hacerse, hacerse socios. <i>Profesora:</i> entonces a ella le hicieron una entrevista y vamos a leer</p>	
--	--	--	--

		<p>algunas de las preguntas. <i>Leidy Yohana:</i> ¿Quién te enseñó a escribir cuentos y poesías? RTA: nadie, probé, probé. <i>Profesora:</i>/probé/ y probé. <i>Leidy Yohana:</i> /y probé y probé, hasta que salieron, hasta que fueron saliendo, eso cuando tenía 8. <i>Leidy Yohana:</i> eso cuando tenía ocho años, cuando tenía 20, cuando tenía 30 y eso lo mismo probar una vez y otra vez que sale. <i>Profesora:</i> hasta que sale. <i>Leidy Yohana:</i> ha, hasta que salga, lo hago ahora con las historias que tengo dando vueltas arriba del escritorio. <i>Profesora:</i> ¡Bueno! <i>Estudiante:</i> yo quiero leer. <i>Profesora:</i> ¿Quién explica qué ella hace para escribir los cuentos y las poesías? <i>Estudiante:</i> que ella intentaba, intentaba y le iban saliendo. <i>Estudiante:</i> profe. <i>Profesora:</i> ósea, que un primer escrito queda listo un texto. <i>Estudiantes:</i> NOOOOOO... <i>Profesora:</i> Ella prueba :: y prueba:: y vuelve hasta que <i>Estudiantes:</i> Ella hacía uno, hacía dos, hacía tres. <i>Profesora:</i> Como nosotros que hoy vamos hacer el primer texto, de pronto sale listo, pero de pronto NO, de pronto hay que corregirlo otra vez y probar hasta que nos quede como nos guste !cierto!. T5V5P9</p>	
	<p><i>Uso de preguntas y textos para generar metacognición.</i></p>	<p>La docente usa diversos textos y preguntas para que los estudiantes reflexionen sobre su proceso creador a través de estrategias relacionadas con el uso de rejillas y de herramientas de autocorrección</p> <p>Ejemplo 1</p> <p><i>Profesora:</i> Yo leí los textos de todos ustedes y me llamo la atención algo si...pongan atención acá. Si el texto si la actividad decía elaborar un diálogo ficcional pregunto ¿por qué algunos textos comienzan había una vez...? como si comenzaran a escribir un cuento. Entonces los que empezaron así ¿por qué creen que pusieron eso?, ¿qué se les ocurrió en ese momento?, eso no está mal ni bien simplemente tenemos que</p>	

		<p>entender ¿qué pasó?, ¿sí? Por ejemplo ¿tú por qué pusiste había una vez?</p> <p><i>Estudiante:</i> Porque no entendía como colocar al principio</p> <p><i>Profesora:</i> ¿no sabías como comenzar la historia?</p> <p><i>Estudiante:</i> yo también profe</p> <p><i>Profesora:</i> ¿Tú también pusiste había una vez? ¿Por qué pusiste había una vez?</p> <p><i>Estudiante:</i> Eh porque no sabía que más como empezar el diálogo</p> <p><i>Profesora:</i> el diálogo</p> <p><i>Estudiante:</i> el diálogo</p> <p><i>Profesora:</i> ¿Quién más empezó con había una vez?</p> <p><i>Estudiante:</i> Alejandra, ni siquiera es capaz de decir ella escribió érase una vez</p> <p><i>Profesora:</i> Cuando estás escribiendo el texto, Alejandra tu querías inventarte un cuento o un diálogo ficcional?</p> <p><i>Estudiante:</i> Un cuento</p> <p><i>Profesora:</i> ah tu querías era hacer un cuento ¿por qué si la tarea era un diálogo ficcional?</p> <p><i>Estudiante:</i> ((...))</p> <p>T6V6P6</p> <p>Ejemplo 2</p> <p><i>Profesora:</i> Entonces que observó, ustedes se fijaron en si le faltaba signos de puntuación, si le faltaba el guión, el signo de pregunta, que se comían palabras, pero nadie me hablo del <u>contenido</u>, nadie me dijo es una historia interesante, bueno ella si me dijo que tenía unos personajes muy lindos, no me dijeron si de verdad el texto es un diálogo ficcional o no. Hay textos que no son diálogos ficcionales. Que parecen un cuento, que parecen una fábula ¿sí? Hay textos que tienen diálogos pero esos diálogos no traen la rima no traen la musicalidad, eso es lo que ustedes tienen que ir pensando ¿sí, entonces vamos a pensar en esos elementos para poder mejorarlos ¿Si? Yuleicy, entonces ¿cuál sería el primer elemento que necesitamos para mejorar.? ¿Cuándo vamos a revisar el texto, qué es lo primero que nos vamos a fijar?... si la actividad dice: elaborar un diálogo ficcional ¿qué es lo primero que vamos a observar en ese texto?</p> <p><i>Estudiantes:</i> Pues utilizar mucho la imaginación y también utilizar la rima y la musicalidad, y utilizar los puntos de puntuación porque algunos no lo colocan ni la musicalidad, ni la rima.</p>	
--	--	---	--

		<p><i>Profesora:</i> ¿Y con eso nos damos cuenta si es un diálogo ficcional, con eso de una vez nos damos cuenta? ¿Cómo podemos verificar que el texto <u>es un diálogo ficcional</u>? Jesús David</p> <p><i>Estudiantes:</i> que tenga... no se me olvido, siempre se me olvida</p> <p><i>Profesora:</i> Johana</p> <p><i>Estudiantes:</i> También esto, leer el texto y tener en cuenta lo que le falta a uno y corregirlo...</p> <p>T6V6P14</p> <p>Ejemplo 3:</p> <p><i>Profesora:</i> Bueno, con esto que ustedes han dicho que me han dictado en el tablero, yo voy a elaborar algo que yo, y los profesores de literatura llamamos rejillas de evaluación de textos, que es una forma en la que uno coloca estos puntos y va revisando si un texto cumple con estos requisitos, para que ustedes después mismos, ustedes solitos, digan: dos personajes dialogando sobre un tema importante, ¿mi texto tendrá eso? Si. No, entonces coloca al lado sí o no y por qué y así sucesivamente con cada ítem, esto yo se los traigo fotocopiado la próxima clase, que va a ser el lunes y con base en esto vamos luego a hacer la corrección del texto. ¿Caímos en cuenta de que se necesitan correcciones?</p> <p>T6V6P17</p>	
	<p><i>creación de diálogos a partir de interacciones orales de los estudiantes</i></p>	<p>Se refiere a la forma como los estudiantes crean diálogos ficticiales a partir de una situación planteada</p> <p><i>Profesora:</i> Bueno ya, se encuentra usted se van a encontrar y empieza el diálogo. Bueno quéé más usted qué le contesta</p> <p><i>Estudiante 18:</i> Gracias socio</p> <p><i>Estudiante 24:</i> Gracias porque si lo puso a cargar</p> <p><i>Profesora:</i> ¿Y ya?, no le interesa saber esos libros ¿de qué son, para dónde van?</p> <p><i>Estudiante 19:</i> ¿A dónde van los libros?</p> <p><i>Estudiante 18:</i> Para mí casa</p> <p>[Risas]</p> <p><i>Estudiante 19:</i> ¿De dónde se los trajo?</p> <p><i>Estudiante 18:</i> Ahhh pues de la biblioteca</p> <p><i>Profesora:</i> Pues déjelo que él conteste esas son preguntas interesantes</p>	<p>HABLAR PARA IMAGINAR</p>

		<p>déjenlo que él conteste <i>Estudiante 19:</i> ¿Y de qué libros son? <i>Estudiantes:</i> ¿Te gustan mucho? ¿De qué se tratan los libros? <i>Estudiante 19:</i> ¿De qué se tratan los libros? <i>Estudiante 18:</i> esto es un cuento, esto es una fábula, esto es una leyenda, ¿qué más? Ehhh una poesía ¿qué más?, esto es sobre el mundo, un cuento de Shrek <i>Estudiantes:</i> [Risas], sociales, cuentos de miedo, de poesía, donde hacen tatuajes <i>Profesora:</i> Nicolás por favor déjalos trabajar <i>Estudiante 18:</i> Y esto es una cartuchera que me regalaron <i>Profesora:</i> Bueno y como se van a despedir. Bueno llegaron a la casa y ¿Cómo se van a despedir? <i>Estudiante 19:</i> Todo bien mi parcerito tenga sus libros <i>Estudiante 18:</i> Gracias [risas]. Tenga T7V7P9</p>	
		<p><i>Estudiante 20:</i> Mira se te cayó la billetera <i>Estudiante 24:</i> Gracias <i>Estudiante 20:</i> Ehh ¿cómo estás? [Risas] <i>Estudiante 24:</i> Bien y tú <i>Estudiante 20:</i> Bien yyy su mamá [Risas] <i>Estudiante 24:</i> Bien <i>Estudiante 20:</i> ¿Y para dónde te vas? <i>Estudiante 24:</i> A la casa de mis abuelos ¿y tú? <i>Estudiante 20:</i> No, yo andaba por aquí [Risas] <i>Estudiante 24:</i> Bueno chao <i>Estudiante 20:</i> Chao <i>Estudiantes:</i> ¡Los nombres! <i>Profesora:</i> ¡Muy bien! <i>Estudiante 1:</i> No la invito a comer nada <i>Estudiante 2:</i> No le dijo ni siquiera el nombre <i>Estudiante 10:</i> Toda platuda y ja</p>	
		<p><i>Estudiante 12:</i> Hola primo ¿qué le pasó? <i>Estudiante 23:</i> Me caí de una moto (no se entiende) Noo profee. <i>Estudiantes:</i> una motocicleta y ya <i>Estudiante 23:</i> Me caí jugando bicicleta <i>Profesora:</i> ¿Usted qué le contesta? <i>Estudiantes:</i> ¿Por qué te caíste? ¿Cómo se cayó, cómo se cayó?</p>	

		<p><i>Estudiante 12:</i> ¿Cómo se cayó? <i>Estudiante 23:</i> ¡Ya le dije! Por una bicicleta <i>Estudiantes:</i> ¿Pero cómo? Se tropezó, ¡por eso! por una bicicleta</p>	
	<p><i>Construcción de intertextualidad.</i></p>	<p>Explicación: se refiere a la forma como los estudiantes establecen relaciones entre los diversos textos presentados en clase con el objetivo de indagar una concordancia entre los saberes que ya poseen y la nueva información</p> <p><i>David:</i> Profesora, esto es diferente a esto porque aquí, allí están diciendo el significado y todo eso. <i>Profesora:</i>==Esos son informativos, ¿cierto? <i>David:</i> Si, si diciendo como son, como se desarrollan pero nosotros vamos a hacer solamente como ellos hablan, como es que ellos actúan y todo Esto <i>Profesora:</i> Bueno, O sea que el texto informativo... <i>David:</i> ==Por eso es diferente <i>Profesora:</i>== Explica como son los animales ¿cierto? <i>David:</i> Y en este no dice que este nace así, ellos solamente hablan pero como personas. <i>Profesora:</i> Y el poético forma personajes, ¿cierto? Sebastián, explícame este que acabo de decir él. Léelo y lo explicas como tú lo entendiste. <i>Sebastián:</i> no. <i>Profesora:</i> léelo del tablero, por favor. <i>Sebastián:</i> el informativo explica; el poe...-tico informa, informa a los personajes. <i>Profesora:</i> vuélvelo a leer que lo leíste con un error. <i>Sebastián:</i> sí profe, me equivoque. <i>Profesora:</i> vuélvelo a leer bien. <i>Sebastián:</i> el informativo explica; poético informa personajes. <i>Profesora:</i>¿informa personajes? Estudiantes: [foooorma], <i>Sebastián:</i> ah no, profe es que aquí... <i>Profesora:</i> vuélvelo a leer bien, no importa que te equivoques, igual así aprendemos, vuélvelo a leer bien. <i>Sebastián:</i> noooo, profe el informativo explica; el poético forma personajes. <i>Profesora:</i> o sea ¿qué quiere decir? el informativo son estos y para qué sirven estos...? Estudiantes: para que...</p>	<p>HABLAR PARA CONSTRUIR INTERTEXTUALIDAD</p>

		<p><i>Profesora:</i> ahí dice <i>Estudiantes:</i> [informar] <i>Profesora:</i> para...el informativo? <i>Estudiantes:</i> y explicar. <i>Profesora:</i> exacto, informa y explica. y el texto poético que hace con esa información? qué pasa cuando hacemos un texto poético sobre los animales? <i>Estudiantes:</i> forman personajes? <i>Profesora:</i> eso, ¿cómo? <i>Estudiantes:</i> forman personajes T4V4P13</p>	
		<p><i>Profesora:</i> Grillito y cocuyo, que es el que está allá, en la cartelera, que es escrito por Fanny Osorio / Ya analizamos, de qué se trata la poesía. ¡Cierto!, el poema / Ya analizamos cómo ella utilizó alguna información de los textos informativos sobre los insectos para poder convertir unos personajes de la ficción. ¡Cierto! esos personajes de la ficción quiere decir que son de la fantasía, que le sirven a la escritora o al escritor para poder crear su propio texto poético. Sí, también vimos que este texto Grillito y Cocuyo está escrito en forma de: diálogo, sí, ¿por qué está escrito en forma de dialogo? T5V5P1</p>	
		<p><i>Entrevistador:</i> Que le presentó la profesora Ingrid como texto modelo. <i>Estudiante:</i> Grillito y Cocuyo y también la Mora,pues a mi me ayudó porque el texto de Grillito y Cocuyo me gustó porque ahí está pasando una cosa que significa por la amistad porque el Grillito le ayuda al Cocuyo y Cocuyo le ayudaba al Grillito a encontrar algo perdido. <i>Entrevistador.</i> En el caso de los cuentos que ustedes están haciendo qué han logrado hacer eso con. Los insectos, el insecto que ustedes tienen en ese diálogo ficcional está relacionando el conflicto con las características de ellos... <i>Estudiante:</i> Si. <i>Entrevistador:</i> Cuál fue esa idea del personaje científico de la vida real que usaste para tu cuento o diálogo. <i>Estudiante:</i> Porque como los osos son grandes salió y asustó al niño rugió y asustó al niño para que no cogiera la mariposa. <i>Entrevistador:</i> Hay un momento de la clase que ustedes tienen que consultar sobre los insectos, donde ustedes consultaron sobre esos restos. Son diferentes como Grillito y Cocuyo. <i>Entrevistador:</i> Todo lo que usted acaba decir en la clase es decir como</p>	

		<p>de internet y eso son información. Más, ósea lo que uno necesita saber. En cambio en el diálogo es algo ficcional donde hablan los insectos. En cambio en el diálogo no empiezan a decir acá el Cocuyo brilla, el cocuyo persigue la luz también. No dicen simplemente hablan como la ficción.</p> <p>Entrevista del Módulo a los estudiantes</p>	
	<p><i>Construcción de inferencias a partir de saberes previos y construcción de inferencias a partir de textos.</i></p>	<p>Este código hace referencia a las inferencias que hacen los estudiantes de los textos leídos, las cuales se caracterizan por ser de dos tipos: inferencias de carácter predictivo, es decir, en ellas los estudiantes se anticipan a qué, cómo y qué ocurrirá en la historia; otra que implica retomar los conocimientos extratextuales de los estudiantes como saberes previos de la experiencia para construir el sentido de los textos</p> <p><i>Estudiantes:</i> lo mató == ¿se murió, se casó? == le dijo queeee si se quería casar con ella <i>Profesora:</i> ¿le dijo a la Mora? <i>Estudiantes:</i> De pronto <i>Profesora:</i> porque habrá cambiado de opinión <i>Estudiantes:</i> ((porque, porque...)) <i>Profesora:</i> Pero uno solo. A ver ¿Quién iba hablar? habla <i>Estudiantes:</i> Porque de pronto los tíos le dijeron consejos <i>Profesora:</i> los tíos ahh porque había estado con los tíos ¿qué vas a decir? <i>Estudiantes:</i> ((porque de pronto se volvió bonita...)) <i>Profesora:</i> la Mora se volvió bonita, ¿qué la puede poner más bonita? <i>Estudiantes:</i> ((...)) [el agua] == por el agua y el sol == <i>Profesora:</i> ujum, sigue acá <i>Estudiantes:</i> puede dar más fruto, más hojas bueno, pues etcétera <i>Profesora:</i> ujum, ¿Quién más? <i>Estudiantes:</i> ((...hojas)) T1V1P11</p>	<p>HABLAR PARA INFERIR</p>
		<p><i>Profesora:</i> ajá, ¿pero la partitura es el instrumento o qué es la partitura? <i>Estudiante 34:</i> es una hoja. <i>Profesora:</i> explica, explica, acá. <i>Estudiante 34:</i> es una hojita que uno cuando... hagamos que uno quiere inventarse una canción y coge una hojita con uno escribe y uno va escribiendo, do, re, mi en la hoja y son unos simbolitos ahí, que demuestra: do, re, mi, así. <i>Profesora:</i> y eso permite que el músico ¿qué pueda hacer?</p>	

		<p><i>Estudiante 34:</i> puede hacer la canción y poderla decir cuando la vaya a publicar. <i>Profesora:</i> ajá. <i>Estudiante 16:</i> profe y también para que no se salga de la voz que está haciendo. <i>Profesora:</i> ajá. Muy bien. <i>Estudiante 16:</i> y también para que no se le vaya un gallo. <i>Profesora:</i>(entre risas) un gallo? o sea para que cante bien [Listo ya sabemos que entre Cocuyo y Grillito, ellos no solamente son amigos; sino que ellos se encuentra y hay una situación : ¡ ha pasado algo gravísimo¡ ¡algo muy grave para el grillo...! <i>Estudiante 34:</i> Se le ha perdido la partitura. <i>Profesora:</i> ¡Claro! y si se le pierde la partitura, qué pasa con el grillo? <i>Estudiante:</i> [no puede cantar] T4V4P11</p>	
		<p>Ento(nc)es miren todo lo que pasa en Este poema: hay dos amigos, qué más? <i>Estudiante:</i> [que se quieren mucho] <i>Estudiante 34:</i> Qué se quieren mucho. Ahí falta algo falta el nombre del amigo, sí es un grillo o un Cocuyo. <i>Estudiante 35:</i> Es un amigo y ya. <i>Estudiante 34:</i> por eso, pero ¿cómo es? así como ustedes le dijeron a Johanna y a mí que nos faltó algo. <i>Profesora:</i> Ento(nc)es, a nosotros nos queda la curiosidad de saber, a ese amigo al que le llevaba la serenata.¿ Quién sabe qué insecto sea? <i>Estudiante 16:</i> podría ser una hormiga o una lagartija. <i>Profesora:</i>¿el mismo podría ser? <i>Estudiante36:</i> no, o sea, al Cocuyo. <i>Profesora:</i>ah que de pronto era una sorpresa que le tenía al mismo Cocuyo, podría ser. <i>Estudiante 34:</i> o podría haber dicho: le voy a dar, le quiero cantar una canción a mi amiga la mariquita. Pero como solo dijo: "amigo" <i>Profesora:</i> ento (nc)es ahí no sabemos. <i>Estudiante 16:</i> ento(nc)es ahí quedamos con dudas. <i>Estudiante37:</i> ento(nc)es no pudo ser la mariquita, pudo ser el maraquito. <i>Estudiantes:</i> Jaaaa (entre risas) <i>Estudiante 38:</i> profe, puede ser el Cocuyo, pero él no le dijo.... <i>Estudiante 16:</i> (interrumpe)</p>	

		<p><i>Profesora:</i> espérate que ella está diciendo algo importante, ahoritica te escuchamos. T4V4P12</p>	
	<p><i>Uso de la oralidad para reflexionar sobre sus propios textos y los de sus pares</i></p>	<p>A partir de la experiencia los estudiantes realizan sugerencias a los escritos propios y de sus compañeros según los criterios contemplados en instrumentos de evaluación tales como rejillas que fueron construidas de manera conjunta, es decir, entre la docente y los niños.</p> <p><i>Estudiante 1:</i> Karol me pasó su texto y yo le pasé el mío, entonces ella tenía unos errores ahí, ósea no escribía bien y se comía unos puntos que tocaba colocar y al final creo que no le colocó punto. <i>Estudiante4:</i> bueno yo leí el texto de éste...Cristian <i>Profesora:</i> Usted lo leyó o él se lo leyó <i>Estudiante 4:</i> yo lo leí y él me lo leyó, <i>Profesora:</i> ¿y qué pasó? <i>Estudiante 4:</i> primero cuando lo leí porque él habla mucho de montañas y montañas y montañas y entonces casi no se le entiende <i>Estudiante 5:</i> ¿Yooo? <i>Estudiante 4:</i> Si, ahí usted habla mucho de montañas <i>Estudiante 5:</i> Solo dos veces no más <i>Estudiante 4:</i> Es bueno, entonces casi no se le entiende y habla mucho de montañas que el mantis y entonces habla mucho, así que casi no se le entiende, entonces no se sabe como leerlo ahí bien, entonces cuando él lo leyó si se entiende bien porque es la letra de él si pero cuando otra persona lo lee no se entiende bien. <i>Profesora:</i>Cristian ¿cuando lo leía cayó en cuenta de algún error que tenía o te diste cuenta que todo lo tenías perfecto? ¿qué pasó? <i>Estudiante 5:</i> Me faltaba <i>Estudiante 5:</i> Rimas y puntos <i>Profesora:</i> ¿Signos de puntuación te faltaban? <i>Estudiante 5:</i> Si <i>Profesora:</i> ¿Y los corregiste? <i>Estudiante 5:</i> No, todavía no <i>Profesora:</i> todavía no, bueno, sigue Johan <i>Estudiante 6:</i> Yo leí el de Johan <i>Estudiante:</i> Jordan <i>Estudiante 6:</i> Bueno Jordan, yo los confundo. Es que a el al principio colocó la abeja y otro animal entonces, el primero colocó quis que la abeja y entonces al final colocó quis que querido niño o</p>	<p>HABLAR PARA GENERAR METACOGNICION</p>

		<p>algo así, la abuela disque la abuela la había dicho querida niño y era niña, entonces se entendió todo raro porque en unas partes decía niño y en otras niña y en otras... entonces no se entendía</p> <p><i>Estudiante 7:</i> No, no.</p> <p><i>Profesora:</i> Bueno, Jordan ¿qué opinas de lo que él está diciendo?</p> <p><i>Estudiante 7:</i> Que él dijo quis que había una vez...</p> <p><i>Profesora:</i> Ajá y ¿qué pasa con eso?</p> <p><i>Estudiante 7:</i> que no iba a escribirlo igual que a donde van...</p> <p><i>Profesora:</i> ¿Qué tenía que escribir igual?</p> <p><i>Estudiante 7:</i> Ah y en una parte no puso punto</p> <p><i>Profesora:</i> ¿En una sola parte?</p> <p><i>Estudiante 7:</i> si</p> <p><i>Profesora :</i>Nicolás</p> <p><i>Estudiante 7:</i> Y en el final coloco al final que el niño atrapo la mariposa que era la mejor amiga de la osa y entonces que la osa salía y rugía y él soltaba la mariposa y le faltó que hacia la mariposa, la osa...</p> <p>T6V6P10-12</p>	
		<p><i>Profesora:</i> Muy bien, bueno, ¿qué pasa con lo que está diciendo David, David está diciendo la imaginación ¿en el texto yo puedo identificar la imaginación hay?</p> <p><i>Estudiante:</i> Si porque ellos están hay hablando y uno se imagina</p> <p><i>Profesora:</i> Ah eso fue lo que usaste para poderlo construir, pero cuando yo lo vaya a revisar me doy cuenta si hay imaginación aquí, en este punto, si tiene los dos personajes dialogando sobre un tema importante, si no entonces ya llegó a la conclusión de que no hay suficiente imaginación ¿cierto?</p> <p><i>Estudiante:</i> pero entonces... ¿no hay imaginación?</p> <p><i>Profesora:</i> Pero ¿cómo puedo evaluar la imaginación, cómo la evalúo?</p> <p><i>Estudiante:</i> pues ahí cuando va leyendo va imaginando también...</p> <p>T6V6P15-18</p>	
		<p><i>Profesora:</i> Bueno, Johana, ¿cuéntanos qué pasó con el texto de ella?</p> <p><i>Estudiante 13:</i> es que el casi no tiene musicalidad</p> <p><i>Estudiante 13:</i> A ella solo le falta como musicalidad, solo eso</p> <p><i>Profesora:</i> um ya y ¿cómo podría arreglar eso que le falta?</p> <p><i>Estudiante 13:</i> Pues como ponerle más... digamos como que... el texto fuera como más bonito y que tuviera como música y todo...</p> <p><i>Profesora:</i> ¿y cómo le damos esa música?</p>	

		<p><i>Estudiante 13:</i> pues... digamos que los personajes de ella están muy bonitos que son la hormiga...</p> <p><i>Estudiante 13:</i> Ella tiene unos personajes que son muy bonitos que son la hormiga y la cucaracha... de lo demás podría... como cambiarle un poquito mas la letra y cambiar un poco el texto</p> <p><i>Profesora:</i> Que opina Sofía de lo que ha dicho ella</p> <p><i>Estudiante 14:</i> Si que si me falta más musicalidad, como colocarle más entusiasmo... y como cambiar algunas cosas... para que poder que sea más musicalidad y eso...</p> <p>T6V6P13</p>	
--	--	--	--