



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN



Red Iberoamericana
de Estudios sobre la
Oralidad

Didácticas de géneros discursivos orales



Coordinadores

Patricia Pérez-Morales, Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos, Marleny Hernández Rincón

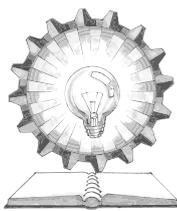
Cartilla Pedagógica

Esta cartilla presenta la deconstrucción de tres géneros discursivos: la entrevista, el cuento y la conversación, los cuales forman parte del repertorio de los géneros orales, a los cuales se accede desde una mirada dialógica con el fin de acercarse a su naturaleza sociocultural, en diversos contextos educativos.

La estructura de esta obra presenta, como introducción, un acercamiento teórico para comprender la emergencia del género discursivo oral en contextos diversos, a partir de considerar los géneros orales como modos de organización y como distintas propuestas pedagógicas y didácticas de la oralidad en los contextos educativos. En este marco, se presenta un acercamiento a la noción de género discursivo y su carácter dinámico, una que hace posible su actualización permanente y la creación de nuevos géneros; proporcionando diferentes entradas conceptuales y prácticas que se desarrollan a lo largo de profundizaciones que se han denominado prácticas reflexivas.

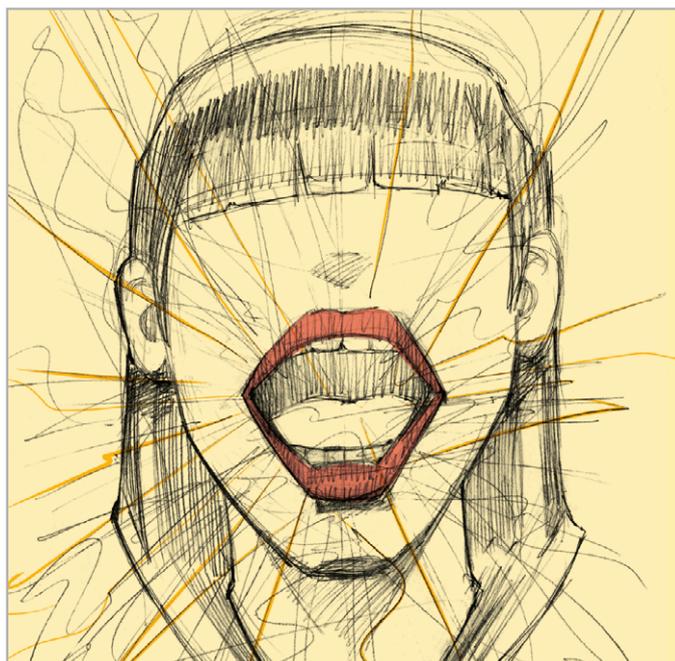
Lo anterior permite ampliar la visión de los géneros discursivos de la entrevista, el cuento y la conversación, a través de un recorrido por seis itinerarios: (1) seleccionar o crear el género discursivo oral y reconstruirlo, (2) definir el género discursivo oral, (3) explorar y deconstruir el género, (4) planificar y elaborar el género, (5) autoevaluar, coevaluar y reelaborar el género y (6) proponer e intervenir el currículo; estos podrán transitar en compañía de pares académicos y permitirán aventurarse en procesos que propician conversaciones y reflexiones sobre aspectos del campo disciplinar de la oralidad.

**Didácticas de
géneros
discursivos orales**



Cartillas Pedagógicas
COLECCIÓN UNAE

Didácticas de géneros discursivos orales



Coordinadores/Compiladores

Patricia Pérez-Morales

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos

Marleny Hernández Rincón

DIDÁCTICAS DE GÉNEROS DISCURSIVOS ORALES

©© Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

ISBN: 978-9942-624-01-7

Libro evaluado por pares doble ciegos

Primera edición digital: marzo, 2023

Colección Cartillas Pedagógicas



**UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN**



Red Iberoamericana
de Estudios sobre la
Oralidad

Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE)

Rebeca Castellanos Gómez, PhD.

Rectora

Luis Enrique Hernández Amaro, PhD.

Vicerrector Académico

Graciela Urías Arbolaez, PhD.

Vicerrectora de Investigación y Posgrado

Consejo Editorial

Madelin Rodríguez, PhD.

Representante del Consejo Superior Universitario

Graciela Urías Arbolaez, PhD.

Vicerrectora de Investigación, Innovación y Posgrados

Luis Enrique Hernández Amaro, PhD.

Vicerrector de Formación

Diego Cajas Quishpe, PhD.

Coordinador de Investigación (D)

Madelin Rodríguez, PhD.

Coordinadora de Gestión Académica de Grado (D)

Mahly Martínez Jiménez, PhD.

Coordinadora de Gestión Académica de Posgrado

Sofía Calle Pesántez, Mtr.

Directora de Publicaciones y Fomento Editorial

Gisela Quintero Arjona, Dra.

Melvis González Acosta, PhD.

Geycell Guevara Fernández, PhD.

Miguel Orozco Malo, PhD.

Representantes docentes

Patricia Pérez-Morales

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos

Marleny Hernández Rincón

Coordinadores

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos

Marleny Hernández Rincón

Patricia Pérez-Morales

Gloria Rojas Álvarez

María Rodríguez-Lozano

Jennifer Umaña-Serrano

Milena Jara Castro

Juliana León Suárez

Paulina Avellaneda Ramírez

Autoras

Editorial UNAE

Sofía Calle Pesántez, Mtr.

Directora

Anaela Alvarado Espinoza, Mtr.

Diseñadora y diagramadora

Antonio Bermeo Cabrera, Lcdo.

Ilustrador

Rosalía Vázquez Moreno, Mtr.

Correctora de estilo

editorial@unae.edu.ec

www.unae.edu.ec

Teléfono: (593) (7) 370 1200

Parroquia Javier Loyola (Chuquipata)

Azogues, Ecuador

Índice

| | |
|---|-----------|
| Agradecimientos | 9 |
| Introducción | 11 |
| Capítulo 1. Fundamentación teórica | 13 |
| De la emergencia del género discursivo oral en contextos educativos diversos | |
| Capítulo 2. El taller formativo de oralidad en la educación preescolar | 25 |
| Configuración didáctica de la entrevista como género discursivo oral | |
| Itinerario 1. Seleccionar o crear el género discursivo oral y reconstruirlo | |
| Itinerario 2. Definir el género discursivo oral | |
| Itinerario 3. Explorar y deconstruir el género | |
| Itinerario 4. Planificar y elaborar el género | |
| Itinerario 5. Autoevaluar, coevaluar y reelaborar el género | |
| Itinerario 6. Proponer e intervenir el currículo | |
| Capítulo 3. El cuento como género discursivo oral en la educación básica | 47 |
| Voces que inspiran, recrean y educan | |
| Configuración didáctica del cuento como género discursivo oral | |
| ¿Qué se debe tener en cuenta para el diseño de la LS? | |
| Itinerario 1. Seleccionar el género discursivo oral y reconstruirlo | |
| Itinerario 2. Definir el género discursivo oral | |
| Itinerario 3. Explorar y deconstruir el género | |
| Itinerario 4. Planificar y elaborar el género | |
| Itinerario 5. Autoevaluar, coevaluar y reelaborar el género discursivo oral | |
| Itinerario 6. Proponer e intervenir el currículo | |
| Capítulo 4. La conversación en la educación superior | 79 |
| Configuración didáctica de la conversación como género discursivo | |
| Itinerario 1. Seleccionar el género discursivo oral | |
| Itinerario 2. Definir el género discursivo oral | |
| Itinerario 3. Explorar y deconstruir el género | |
| Itinerario 4. Planificar y elaborar el género | |
| Itinerario 5. Autoevaluar, coevaluar y reelaborar el género | |
| Itinerario 6. Proponer e intervenir el currículo | |
| Autoras | |
| Participantes de las comunidades mixtas de investigación | |

Agradecimientos

En el proyecto *Didácticas de géneros discursivos que construyen pensamiento crítico en contextos educativos diversos*, resultaron fundamentales las reflexiones aportadas por los docentes investigadores adscritos a la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad (RIEO), específicamente, las de aquellos que hacen parte de los nodos países de Colombia y Ecuador sur-oriente, quienes plasmaron sus voces a través de múltiples encuentros en las comunidades mixtas de investigación. A ellos, maestros de vanguardia que demarcan un posicionamiento político desde sus prácticas pedagógicas, agradecemos y reconocemos por su labor y aporte a los procesos educativos en diversos contextos.

Este material didáctico no es una aproximación accidentada a la enseñanza de la oralidad a través de géneros discursivos orales, sino la concreción de un proceso investigativo comunitario en distintos contextos educativos de la geografía latinoamericana. En otras palabras, es la materialización de constantes ejercicios reflexivos, desarrollados en escenarios académicos como: seminarios de investigación, conversatorios y encuentros en comunidades mixtas de investigación. Por ello, este tipo de material, práctico-reflexivo, es una puesta en escena de nuevas alternativas en el campo de la formación docente, la didáctica de la oralidad y los géneros discursivos orales. Esperamos se constituya en una provocación para docentes e investigadores interesados por este campo del conocimiento.

Introducción

Los orígenes de la oralidad en tanto aspecto indicativo de una condición de comunicación social, y tal vez de cognición personal, son tan evidentes en nuestro presente como en nuestro pasado. La dimensión histórica es primordial, pero también se podría fundamentar convincentemente la continua presencia y validez de lo que se está conociendo como una conciencia oral en nuestro medio hasta hoy en día.

(OLSON Y TORRANCE, 1998, p. 32)

La necesidad de reconocer la oralidad, desde la circularidad de la palabra y a través de movimientos y puentes de encuentro con otros, de la capacidad dinámica que tiene para construir tejido social y para promover el ingreso a prácticas existentes en las que se usa el lenguaje para reconocernos como sujetos y partes de un colectivo en diferentes escenarios de interacción, es uno de los propósitos que abanderan las comunidades de docentes vinculados a una red académica y científica, específicamente, las de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad (RIEO). La misma está conformada por distintos grupos que estudian el contexto iberoamericano y está organizada en nodos países.

Desde 2020, la RIEO desarrolla la investigación multisituada *Didácticas de géneros discursivos orales que construyen pensamiento crítico en contextos educativos diversos*, en alianza con la Universidad de La Salle y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, de Colombia, y la Universidad Nacional de Educación (UNAE) de Ecuador, instituciones que parten de la primicia de formar profesores reflexivos e investigadores de su propia práctica y la realidad social.

En este sentido y de manera expedita, los aportes, investigaciones y experiencias pedagógicas que se han suscitado en la RIEO permiten, en la actualidad, hacer una apuesta por validar el proceso de intercambio verbal, desde el quehacer de los géneros discursivos en el ámbito académico. Para tal fin, se ha logrado plantear una relación entre los géneros orales, en el plano de la discursividad, y el desarrollo del pensamiento crítico. Con este propósito y el enfoque de los maestros que hacen parte de la RIEO de los nodos Colombia y Ecuador sur-oriente, se realizó el ejercicio de deconstrucción de tres géneros discursivos y, dentro del repertorio de los géneros orales a los que se puede acceder desde una mirada dialógica, se seleccionaron: la entrevista, el cuento y la conversación, con el fin de acercarse a su naturaleza sociocultural, en diversos contextos educativos.

La estructura de este libro, inicialmente, presenta unas palabras preliminares para comprender la emergencia del género discursivo oral en contextos diversos, a partir de considerar los géneros orales como modos de organización y como distintas propuestas pedagógicas y didácticas de la oralidad en los contextos educativos. En este marco, se presenta un acercamiento a la noción de *género discursivo* y su carácter dinámico, una que hace posible su actualización permanente y la creación de nuevos géneros.

En el segundo capítulo, se expone “El taller formativo de oralidad en la educación preescolar” como una estrategia didáctica propia de este escenario de la enseñanza y sobre el género discursivo de la entrevista. Se parte de la reflexión crítica de las comunidades mixtas de docentes alrededor de juegos de interacción verbal y la necesidad de articularlos al currículo de la educación preescolar, como apuesta para reconocer la interacción oral como fenómeno discursivo y práctica social, al acoger los talleres formativos de oralidad desde sus componentes y su relación con la entrevista. Además, se propone una puesta en escena (aula *online*), como una manera de desarrollar el punto de vista y la actitud hacia el juego simulado de la palabra y sus implicaciones en la forma de ser y estar de los estudiantes¹. Se trata de permitir una inmersión en el acontecer del juego y vivenciar el énfasis en el movimiento de pasar de un punto a otro y sentir qué traspasa y transforma a una persona.

En el tercer capítulo se propone el cuentacuentos y el juego de rol como métodos de mediación pedagógica que permiten usar el cuento como género discursivo oral. Para ello, se recurre a la *lesson study*, como una configuración didáctica que, a través de distintos ciclos y fases, estimula la reflexión y el análisis en comunidades mixtas de investigación. En este escenario se toma como contexto de aplicación la diversidad escolar, cultural y social del territorio ecuatoriano y los distintos niveles de la educación básica.

En el cuarto capítulo se plantean los fundamentos de la conversación desde el principio dialógico y direccionando una ruta para la ética de la escucha, elemento necesario en toda interacción pedagógica. Para ello, se parte de dos experiencias pedagógicas que se llevaron a cabo con estudiantes de pregrado de la Facultad de Artes y de la Facultad de Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá (Colombia). Las consideraciones planteadas se sustentan desde el marco de la investigación que ha sido liderada por la RIEO, así como en estudios posteriores o derivados de esta.

Asimismo, esta publicación proporciona diferentes entradas conceptuales y prácticas que se desarrollan a lo largo de profundizaciones que se han denominado *prácticas reflexivas*, estas permiten ampliar la visión de los géneros discursivos de la entrevista, el cuento y la conversación, a través de un recorrido por seis itinerarios: (1) seleccionar o crear el género discursivo oral y reconstruirlo, (2) definir el género discursivo oral, (3) explorar y deconstruir el género, (4) planificar y elaborar el género, (5) autoevaluar, coevaluar y reelaborar el género y (6) proponer e intervenir el currículo.

Estos itinerarios se podrán transitar en compañía de pares académicos, además, permiten aventurarse en procesos que propician conversaciones y reflexiones sobre aspectos del campo disciplinar de la oralidad y los géneros discursivos orales, con el fin de seguir aportando a la construcción de conocimiento en redes académicas.

¹ En esta publicación se utiliza el genérico *estudiante* para referirse indistintamente a niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, por economía de lenguaje y sin detrimento de la pertinente discusión —a la que no somos ajenas— sobre el uso de un lenguaje no sexista.

Capítulo 1. Fundamentación teórica



 **Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos***

 **Marleny Hernández Rincón***

**Universidad de La Salle*

 **Patricia Pérez-Morales**

Universidad Nacional de Educación, UNAE

 **Gloria Rojas Álvarez**

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

De la emergencia del género discursivo oral en contextos educativos diversos

En las últimas dos décadas, en Colombia, Ecuador, Argentina, Brasil, México, entre otros países de América Latina, el estudio del género discursivo oral ha ocupado un lugar preponderante en las investigaciones y las propuestas didácticas relacionadas con la oralidad en contextos educativos diversos, situados e interculturales (Gutiérrez-Ríos y Hernández Rincón, 2021; Hernández Rincón y Gutiérrez-Ríos, 2019; Cárdenas y Chacón, 2020; Montoya, 2017; Calderón, 2003; entre otros). Se trata de un interés por el repertorio de géneros orales (conversación, debate, exposición oral, tertulia, relato oral, adivinanza, trabalenguas, *freestyle*, chiste, *podcast*, chat, ponencia, entrevista, etc.) que surge de la necesidad de tipificar ciertos usos orales que acontecen en determinados contextos y grupos sociales, y de caracterizar sus condiciones de emergencia, así como los patrones recurrentes y sus propósitos sociodiscursivos. Por consiguiente, este interés en el uso situado de la oralidad, asociado al género oral, pone un énfasis en las concepciones y prácticas discursivas y sus implicaciones, tanto en la fuerza de la estructura que imposibilita la negociación y el cambio, como en las posibilidades de agencia y transformación.

En este contexto, la oralidad, al igual que la escritura y otras actividades (la escucha oral y visogestual), son manifestaciones del lenguaje que se nutre de su naturaleza simbólica, semiótica y cultural. En particular, la oralidad no es una habilidad innata ni se aprende en la educación inicial y básica de una vez y para siempre: su aprendizaje es inacabado debido a sus múltiples propósitos e interlocutores, los que están situados en contextos históricos, sociales y culturales específicos. De esta forma, la oralidad siempre es una práctica posicionada en una situación comunicativa específica, con ciertos patrones discursivos. Hay muchas oralidades (literaria; formal o académica y no formal; espontánea o vernácula; entre otras), algunas permiten devolución inmediata, a través de la interacción cara a cara, y otras, una devolución perdurable en el tiempo o con mediación de artefactos tecnológicos (chat, teléfono, etc.).

La oralidad, entonces, es una práctica social situada y, como actividad del lenguaje, tiene una naturaleza multimodal y dialógica determinada por las variaciones culturales propias de los distintos contextos en que acontece (Gutiérrez-Ríos y Hernández Rincón, 2021). El carácter plural y performativo de la oralidad se representa en las distintas culturas con diferentes matices. Si se reconocen estas características, se está abocado a consentir que no existe una sola, sino que son diversas y que esta existencia plural también se sustenta en su devenir diacrónico y su presencia sincrónica. Así, *las oralidades*, como prácticas sociales situadas, representan una multiplicidad de formas de interacción del ser humano con el entorno, consigo mismo y con otros interlocutores (Gutiérrez-Ríos, 2018; Núñez, 2011; Contreras, 2006).

En este punto, es importante señalar que la perspectiva sociocultural de la oralidad estudia no solo las múltiples oralidades que acontecen en las situaciones comunicativas de distintas culturas (costumbres, ritos, ceremonias, etc.), sino también su naturaleza dialógica y la polifonía de voces que caracterizan los distintos géneros discursivos orales, como prácticas sociales e históricamente mediadas y localizadas. Tanto la perspectiva sociocultural como la socialmente localizada de las oralidades se desarrollan en contextos de colaboración e interacción con comunidades de práctica.

La noción de género discursivo se revitalizó desde la década del sesenta con los estudios contemporáneos del discurso que empezaron a gestarse en diferentes disciplinas y perspectivas teórico-metodológicas (Van Dijk, 2010) y los estudios de géneros textuales y de la retórica de la ciencia (Bazerman, 2012). Por tanto, se ha nutrido de los aportes de disciplinas como la lingüística, la antropología, la psicología, la sociología, la filosofía, las ciencias de la comunicación y, en general, las ciencias sociales y humanas que han demostrado un creciente interés por pensar el lugar de la escritura y su relación con el género discursivo. Estos aportes a la revitalización de este género están inspirados en los trabajos del círculo de Bajtín (1982) y en su noción fundacional:

Nos expresamos únicamente mediante géneros discursivos, es decir que todos nuestros enunciados poseen unas formas típicas para la estructuración de la totalidad, relativamente estables. En la práctica utilizamos los géneros discursivos con seguridad y destreza, aun cuando teóricamente no sepamos de su existencia. (p. 267)

Se han subrayado las expresiones “únicamente”, “formas típicas” y “relativamente estables”, con el fin de profundizar en ellas. En primer lugar, un rasgo característico del repertorio de géneros discursivos orales, escritos y multimodales (conversación, exposición oral, tertulia, relato oral, *podcast*, chat, entrevista, ensayo, ponencia, informe, reseña, entre otros) es su uso y adecuación a diversos contextos formales e informales, lo que devela su carácter dinámico y situado (ecológico). Si no se tuvieran en cuenta estos atributos, las personas no podrían relacionarse o la comunicación sería caótica. Y, aunque se desconozca su base teórica y su existencia, se hace uso de estos porque cada persona está inmersa en prácticas sociales; en otras palabras, los seres humanos somos seres constituidos por el lenguaje (Echeverría, 2017; Gutiérrez-Ríos, 2017; Navarro, 2014).

En segundo lugar, un rasgo relevante se relaciona con las “formas típicas” de los géneros discursivos, las que están representadas en ciertos recursos léxicos, semánticos, pragmáticos y propósitos retóricos ligados al contexto donde ocurren o se desarrollan. Esta base lingüístico-discursiva los hace reconocibles e incluso predecibles. Por ejemplo: cuando se participa en juegos de palabras como adivinanzas, refranes o trabalenguas, caracterizados como géneros cortos, o cuando se prepara una exposición oral, reconocida como género de formación,

se identifican características tipificadas: un comediante o un expositor frente a un auditorio tiene distintas intenciones comunicativas; el primero, entretener o divertir, a partir de experiencias y situaciones cotidianas; el segundo, disertar o exponer sobre un tema o asunto en profundidad.

Un último elemento interesante se cifra en la afirmación de que se utilizan géneros “relativamente estables”, lo que pone de manifiesto que son susceptibles al cambio o, bien, pueden situarse o encuadrarse en uno u otro género de acuerdo con su intención comunicativa. Este interesante rasgo de estabilidad inestable revela una tensión, por un lado, entre las fuerzas centrípetas y la estructura —es decir, buscamos repetir lo que ya conocemos— y, por otro lado, entre las fuerzas centrífugas y la agencia de los hablantes-autores; dicho de otra manera, buscamos generar resistencias y crear algo nuevo (Navarro, 2014). Por tanto, las clases tipificadas de textos o eventos sociales, educativos y profesionales que se repiten y representan en clases se denominan géneros discursivos (orales o escritos). Estos hacen visible la forma cómo se ejerce la ciudadanía y se relacionan los participantes en distintos contextos de actuación.

En suma, los estudios de la noción de género son fecundos e inagotables y se han abordado desde marcos teóricos y metodológicos con propósitos específicos, nuevos estudios de retórica y la corriente australiana de la lingüística sistémico-funcional, que han permitido identificar dos aspectos específicos: uno alude a lo lingüístico, para analizar los géneros (textos), y el otro, a los nuevos estudios de retórica referidos a los géneros discursivos (participantes, quiénes producen y consumen), por encima de los textos en sí. Adicionalmente, la versatilidad y el carácter dinámico de los géneros discursivos hacen que sea posible la actualización permanente de los que ya existen y la creación de otros nuevos (Navarro, 2014; Bazerman, 2012; Bajtín, 2005).

El otro y la ética de la escucha en las prácticas de la oralidad

Teniendo en cuenta la perspectiva de la RIEO (2020), los procesos de escucha son inherentes a las prácticas orales y, en general, a las del lenguaje. Escuchar y expresarse no solo son habilidades lingüísticas, sino, ante todo, habilidades sociales, por lo que conllevan la responsabilidad de sí con el otro. La confluencia entre el habla y la escucha representa una actividad simbiótica, en una concatenación indisociable en la que no se puede desprender lo uno de lo otro, validándose mutuamente, porque cada palabra pronunciada tiene su parte de sonido y de silencio y puede hacerse sentir con mayor o menor intensidad, dependiendo de la forma en que llega a quien escucha (Motta, 2018; Cassany *et al.*, 1994; Rojas, 2019; Le Breton, 2006).

Así, hablar de escucha implica hablar con el otro; lo que, de por sí, ya encarna lo ético. Esto se hace coyuntural cuando la relación se establece de manera dialógica entre el profesorado y el estudiantado, ya que se oye no para entender al otro, sino para comprender *con* el otro, en el acogimiento del decir y del recibir sus palabras y expresiones. En esto, es indispensable apreciar y reconocer la postura de los demás, desde su diferencia y diversidad, porque se trata de la posibilidad de dejar que esta otra persona afecte y penetre, dentro de una aceptación de la otredad.

La ética de la escucha permite que haya una construcción mutua con otro ser humano y de forma natural, espontánea y genuina, en todos los espacios posibles de conversación e interacción, en este caso, pedagógica y entre el estudiantado y sus docentes. Es uno de los ejercicios de alteridad más característicos, ya que se requiere saber apreciar la diferencia y expulsar la tendencia a homogeneizar, etiquetar o estigmatizar al alumnado, para darle sentido a lo que dice sin trivializarlo o ser indiferente ante este, reafirmando que se piensa, actúa y soluciona de manera distinta. Esto plantea también un acto de escucha que implica estar

atento, enfocado y presente, desde esa acción voluntaria que se da sin fuerza, sin sumisión y sin imposición (Rojas, 2019).

La ética de la escucha no se asume como “ponerse en el lugar del otro”, porque, retomando a Skliar (2017): “ese lugar es, justamente, del otro. Si te pones allí, lo pisoteas, te sobrepones, ocupas, silencias, corroes una presencia. Das por sentado” (p. 52). Simplemente, se necesita el gesto amplio y mínimo a la vez de escuchar; esto lleva también a retomar a León (2021), quien dice que, desde la perspectiva bajtiniana, el ponerse en el lugar del otro no solo es un imposible, sino que también es inmoral, ya que no se puede extrapolar el yo para asumir el lugar de otra persona.

Lo anterior, lleva a asumir la ética de la escucha ligada a una óptica y a una acústica éticas: formas y gestos de mirar y de escuchar que se entrelazan para marcar lo ético en sí, tal como lo plantea Skliar (2017). Por eso, es necesario ir más allá de solo hablar, contestar o replicar, muchas veces, sin tener la razón y sin aportar nada en el decir (Lenkersdorf, 2008; Nerburn, 1994). Por esto:

La escucha se podría plantear como la ética en sí misma, ya que no se puede hablar de la una, sin tocar la otra [...] es inevitable un abordaje y una aproximación a lo ético desde la escucha y la conversación que defina la congruencia de nuestro quehacer educativo como maestros. (Rojas, 2019, p. 163)

En este sentido, bien vale reconocer que la hospitalidad en la ética de la escucha juega un papel trascendental que va más allá de la instrumentalización del lenguaje oral. El reconocerse por medio de la ética de la escucha se da gracias a la potencialidad de las interacciones que se generan con el otro y del crecimiento mutuo que estas mismas posibilitan.

¿Por qué pensar una didáctica del género discursivo oral?

La palabra *oral* está presente en la vida social y escolar de las comunidades y, de manera particular, en la actividad discursiva, artística y cultural de las personas. En esta dinámica se reconoce su carácter plural, multisemiótico, performativo y multirreferencial, lo que complejiza su naturaleza y hace que sea un concepto híbrido y polisémico, conformado por múltiples dimensiones (dialógica, ético-política y estética), articuladas entre sí y determinadas por las variaciones históricas y los distintos contextos culturales en que acontecen (Gutiérrez-Ríos, 2018).

Esta variedad de aspectos y características interdependientes sustentan la pluralidad de las oralidades, su devenir diacrónico y su existencia sincrónica; además, la diversidad de formas de interacción oral del ser humano con el entorno, consigo mismo y con otros interlocutores hacen que su noción se abra y complejice como un concepto poliédrico, de múltiples aristas (Gutiérrez-Ríos, 2018; Núñez, 2011). Por tanto, las oralidades son prácticas sociales situadas que representan acciones vivas, cuyo movimiento deja huellas profundas en los procesos de subjetivación e identidad, en el posicionamiento de la voz propia y las manifestaciones de los cuerpos y su estética, en el sentido amplio de la lengua y los fenómenos de lenguaje.

Ahora bien, esta función social representa una ventana de oportunidades, en el marco de interacciones del yo con el otro, que posiciona un campo de estudio, articulado a distintas disciplinas, desde su naturaleza de práctica social y cultural humana. Así, el género discursivo oral y su didáctica rehace nuevas comprensiones y es, a la vez, instrumento de reflexión, pues fomenta relaciones comunicativas horizontales entre docentes y estudiantes, las que permiten un

reconocimiento mutuo, para “proponer, disentir, argumentar, interpelar y generar una dinámica escolar en una convivencia democrática” (Gutiérrez-Ríos, 2017, p. 29). Esta connotación posibilita aclarar que una configuración didáctica y el diseño de la misma tienen en cuenta el contexto donde se escenifican; de allí que los géneros, desde el punto de vista social y educativo, sean objeto de transposición didáctica, en tanto dejan de ser estrictamente lo que son y se convierten en objeto de conocimiento y de enseñanza-aprendizaje (Ruiz y Camps, 2009).

El papel que juega hoy la oralidad en la escuela es fundamental y requiere orientarse no solo en la perspectiva de formar niños, niñas, adolescentes y jóvenes como hablantes competentes —lo que implica desarrollar, de manera permanente y sistemática, la competencia lingüística, sociolingüística, discursiva, pragmática y sociocultural (Núñez, 2011; Casales, 2006; Rodríguez, 1995)—, sino también en el fomento de la disposición y la condición de ciudadano responsable del uso de la palabra como un derecho, una política, una posibilidad de inclusión social y una alternativa para la construcción de nuevas ciudadanías (Gutiérrez-Ríos, 2011).

Por ello, urgen líneas de fuga que reconozcan la diversidad de experiencias pedagógicas² y la potencia de tenerlas en cuenta en las distintas situaciones de aprendizaje que, a juicio de Rodríguez (1995), deben propiciar reflexiones sobre formatos de habla alternativos, propios de contextos más amplios y formales. Es decir que, en los procesos de enseñanza y evaluación, se debe contemplar el valor de la otredad, de la retroalimentación y de la reconfiguración que produce la interacción con el contexto y la sociedad. Se trata de la oportunidad de formar sujetos críticos —desde su lugar de enunciación y en situaciones comunicativas concretas que permiten construcciones o visiones del mundo—, de “hacer una apuesta por la dialogicidad como proceso y estrategia que rompe búsquedas individuales y reconoce al otro como un igual y de esos encuentros realizar actos creadores de sentido” (Hernández Rincón, 2022, p. 260).

En este punto, el desafío teórico y epistemológico es reconstruir la noción de género discursivo escrito (estructura, gramática, aspectos sociodiscursivos, sociohistóricos e intencionalidades), con el fin de deconstruir y posicionar el género discursivo oral en escenarios socioeducativos. Para tal fin, se han estudiado dos alternativas. Por un lado, abordar el género oral como texto o como actividad social. Parodi (2008) plantea que, si se pretenden enseñar los géneros, se tiene hacerlo desde los textos orales y escritos. Por otro lado, hay que aproximarse al género oral no solo como texto, sino también como evento o actividad social de las personas, porque, cuando interactuamos, aprendemos a adecuarnos a estructuras particulares, a la negociación como elemento fundamental de la comunicación y a las posibilidades de agencia e intencionalidades que permiten distinguir un género de otro (RIEO, 2020).

En otras palabras, pensar en pedagogías y didácticas críticas del género discursivo oral implica procesos de construcción, reconstrucción y posicionamiento de los fundamentos teóricos y epistemológicos de este. Así mismo, es fundamental crear espacios de reflexión colectiva (con profesores en formación y en ejercicio, e investigadores de la literacidad, la oralidad y las ciencias sociales y humanas) sobre la propia práctica, con el fin de reconfigurar la concepción de enseñanza de este género (Doctorado en Educación y Sociedad, 2020).

Actualmente, las investigaciones y las prácticas pedagógicas que existen alrededor de la oralidad acuden al uso de herramientas tecnológicas para registrar puestas en escena de géneros orales en contextos escolares, profesionales o sociales, como la grabación de una clase como

² Existe un cúmulo de contribuciones de docentes, grupos y redes académicas, como la Red para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje y la Red Iberoamericana de Estudios sobre la Oralidad (Jurado, 2019; Hernández Rincón y Gutiérrez-Ríos, 2019).

género discursivo didáctico. Desde la RIEO (2020), se sostiene que la videoscopía, más allá de un registro etnográfico o una técnica de investigación, es un pretexto para suscitar la reflexividad crítica alrededor de la propia práctica.

Este planteamiento surge de los aportes de la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau (1990 y 1991), la que plantea la potencia que en estas tienen los dispositivos didácticos conformados por un medio material (juego, problema, actividad, etc.) y unas reglas de interacción. La actuación de este dispositivo didáctico, sustentado en los presupuestos teóricos de la didáctica profesional (Clot y Faïta, 2012; Fernández y Clot, 2007; Pastré *et al.*, 2006), relaciona al equipo docente y al estudiantado: el primero modela la tarea que realizará el segundo y regula su interacción con el medio, mientras este se vincula y aporta al proceso de construcción colectiva del conocimiento escolar.

En los procesos de formación y autoformación en la investigación de la práctica docente, la *videoscopía* articulada a la autoconfrontación conjunta (grupo de discusión) tiene un importante potencial por cuanto permite: (1) seleccionar, con pares y formadores-investigadores, situaciones o episodios significativos del propio desempeño, (2) contrastarlos con prácticas de la comunidad académica de referencia, (3) identificar indicios de potencialidades, ausencias o debilidades de situaciones de aprendizaje que escapan al contexto cognitivo actual del docente que porta la situación, (4) formular preguntas sobre categorías didácticas que conduzcan a descentrar la mirada del profesorado y (5) construir hipótesis de trabajo o planteamientos acerca de la situación sobre la que se propone actuar con una responsabilidad distribuida entre pares.

Por ejemplo, las videograbaciones de clases y experiencias vividas en el contexto de la pandemia acercaron a quienes desarrollaron esta investigación a las interacciones entre cada docente, sus estudiantes, los medios y mediaciones, y en particular a los géneros discursivos orales respecto a los que se propuso actuar, para modular la complejidad de la situación. El registro etnográfico mencionado se concentró en contrastar situaciones de interacción en distintos contextos educativos de América Latina (Ecuador, México, Chile, Colombia, entre otros) y, a través de la autoconfrontación, se crearon espacios para conversar y para propiciar el desarrollo de preguntas y, en general, de una discusión con pares y formadores-investigadores.

PRÁCTICA REFLEXIVA 1

La videoscopía más allá de un registro audiovisual de la clase constituye una narrativa de la vida del aula en el escenario de la modalidad virtual, este proporciona información sobre los procesos de interacción oral, la construcción de discursos y la gestión de la palabra. Para conocer más de esta estrategia filmica se puede consultar:

1. [*Videoscopía Comunidad mixta de investigación 2* \(RIEO, 2022a\)](#)
2. [*Videoscopía Comunidad mixta de investigación 1* \(RIEO, 2022b\)](#)
3. [*Videoscopía Comunidad mixta de investigación 5* \(RIEO, 2022c\)](#)

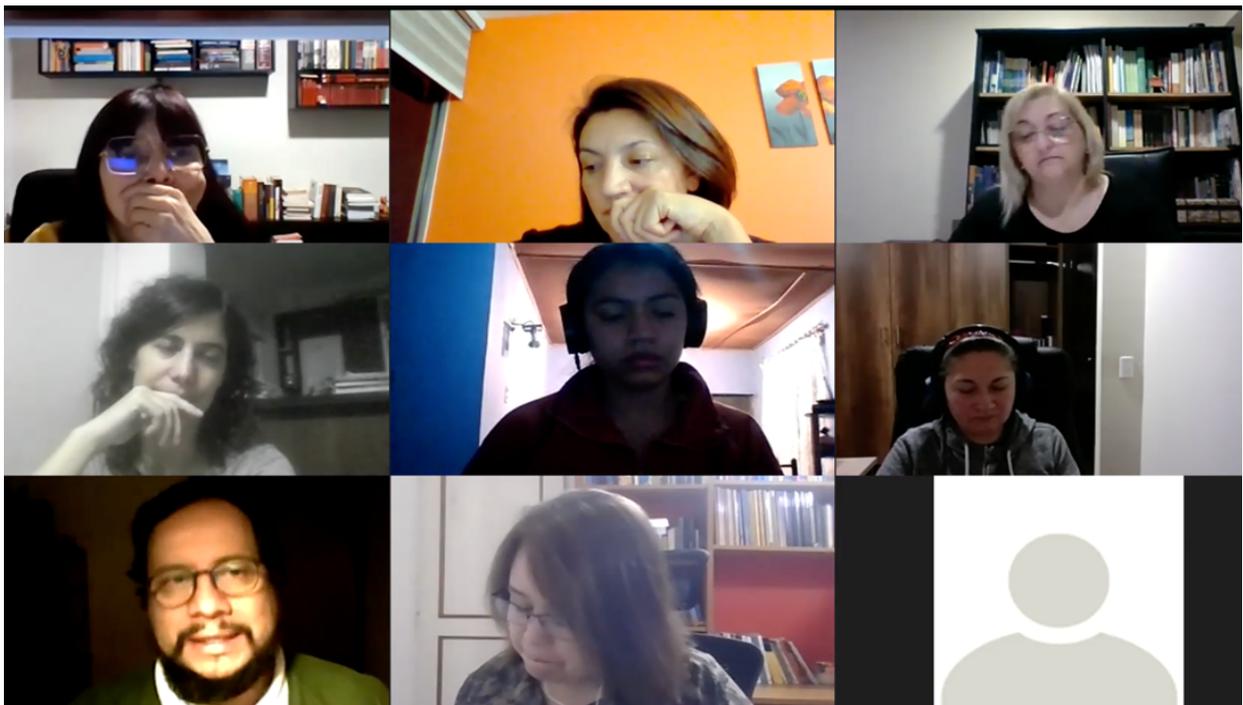
En este marco y con base en investigaciones recientes que se relacionan con géneros escritos (Navarro, 2014) y géneros orales (Gutiérrez-Ríos y Hernández Rincón, 2021), se propone una

didáctica basada en el género discursivo oral, como modo de organización del currículo y a partir de configuraciones adaptativas y a pensar una epistemología de su didáctica.

En esta línea, se reconoce la potencia de la configuración didáctica basada en los aportes de la investigación de León (2021), quien la resignifica y considera —desde las posibilidades de sus constantes giros y posicionamientos, y en torno a la situación de aprendizaje— tanto la reflexividad en el diseño didáctico (*a priori*) como lo emergente de los contenidos de aprendizaje y las estrategias (*a posteriori*), esto con base en los presupuestos de sociólogos, pedagogos y didactas de las disciplinas (Agamben, 2011; Litwin, 1997; León y Calderón, 2003, citados por León, 2021). En tal sentido, esta autora también plantea la configuración didáctica como un dispositivo de carácter formativo y dialógico, orientado a comprender proporcionadamente los componentes de los movimientos didácticos y las implicaciones de sus juegos de poder.

Los encuentros de las comunidades de investigación de profesores se realizaron en torno a pensar las oralidades en sus distintas manifestaciones y, particularmente, en contextos escolares diversos, han permitido tejer relaciones de reciprocidad, posicionamiento, reflexividad y criticidad. En este escenario dialógico, se presenta una de las prácticas reflexivas ocurrida en una comunidad mixta de investigación enfocada en un género discursivo oral (Figura 1).

Figura 1. Encuentro de maestros en comunidades mixtas de investigación



Fuente: RIEO (2023) [captura de pantalla]

Como se ha visto, una didáctica del género discursivo oral se apoya en los principios de la reflexividad dialógica que acontece en comunidades mixtas de investigación, formación e innovación, desde distintos roles: docente en aula, acompañante, en formación o coordinador de la comunidad. Este escenario de reflexividad dialógica permanente emerge de decisiones colegiadas, en la perspectiva de lo que Bachelard (1999) denomina como *espíritu científico*, este caracteriza el hacer de las comunidades científicas y constituye la fuerza generadora del conocimiento colectivo.

Para desempeñarse en este escenario, se parte de la premisa de que la formación de profesores meditativos e investigadores de su propia práctica y de la realidad social implica la creación de estrategias para la reflexividad de la enseñanza, articulada al desarrollo de propósitos educativos colectivos. Esta premisa se concreta en el ecosistema de autoformación y transformación docente que se funda en principios éticos y políticos que apuntan a consolidar prácticas situadas y acompañadas de comunidades de investigación, formación e innovación (Doctorado en Educación y Sociedad, 2020). De la misma forma, se reconoce la interculturalidad como principio y práctica situada en contextos educativos diversos, caracterizados por la pluralidad lingüística y cultural.

PRÁCTICA REFLEXIVA 2

Para conocer más sobre las comunidades mixtas de investigación, mira el siguiente video: [Comunidades mixtas de investigación](#) (RIEO 2023).

Referencias bibliográficas

- Bachelard, G. (1999). *La formación del espíritu científico* (J. Babini, Trad.). Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bajtín, M. (2005). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Siglo XXI.
- Bazerman, C. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. Universidad Autónoma de Puebla.
- Brousseau, G. (1990). ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las Matemáticas? (Primera parte). *Enseñanza de las ciencias*, 8(3), 259-267.
- Brousseau, G. (1991). ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las Matemáticas? (Segunda parte). *Enseñanza de las ciencias*, 9(1), 10-21.
- Calderón, D. I. (2003). Género discursivo, discursividad y argumentación. *Enunciación*, 8(1), 44-56. <https://doi.org/10.14483/22486798.2477>
- Cárdenas, A. y Chacón, A. (2020). Lenguaje y formación humanística. *Folios*, (52). <https://doi.org/10.17227/folios.52-11775>
- Casales, F. (2006). Algunos aportes sobre la oralidad y su didáctica. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 33.
- Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Clot, Y. y Faïta, D. (2012). *Géneros y estilos en análisis del trabajo. Conceptos y métodos*. UNIPE.
- Contreras, I. (2006). ¿De qué oralidad hablamos? *Altertexto. Revista del Departamento de Letras*, 4(7), 9-22.
- Doctorado en Educación y Sociedad. (2020). *Ecosistema de investigación, formación e innovación*. Documento de trabajo. Universidad de La Salle.
- Echeverría, R. (2017). *Ontología del lenguaje*. Ediciones Granica SA.

- Fernández, G. y Clot, Y. (2007). Instrumentos de investigación. Entrevistas en autoconfrontación: un método en clínica de la actividad. *Laboreal*, 3(1), 15-19. http://laboreal.up.pt/files/articles/2007_07/es/15_19es.pdf
- Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2011). La enseñanza reflexiva y progresiva de la lengua oral. *Enunciación*, 16(1), 116-135.
- Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2017). Repensar el papel del diálogo para la inclusión social, la responsabilidad política y la educación dialógica. *Actualidades pedagógicas*, 1(69), 15-47.
- Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2018). Oralidad, diálogo, dialogismo y dialogicidad en la construcción de pensamiento crítico. En J. Llanán Nogueira, *Ecós, significados y sentidos. Debates actuales sobre derechos humanos en contextos diversos* (pp. 85-96). Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario.
- Gutiérrez-Ríos, M. Y. y Hernández Rincón, M. (2021). *El género discursivo oral en el currículo escolar. Contribuciones desde comunidades académicas y científicas*. IDEP.
- Hernández Rincón, M. (2022). De la oralidad a las nuevas oralidades. Un estado del arte. *Enunciación*, 27(2), 249-264. <https://doi.org/10.14483/22486798.19879>
- Hernández Rincón, M. y Gutiérrez-Ríos, Y. (2019). Tendencias temáticas e investigativas de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad y sus aportes a la formación docente. *Oralidad-es*, 5, 1-14. <https://revistaoralidad-es.com/index.php/ro-es/article/view/112/82>.
- Jurado, F. (2019). Las pedagogías en la asunción del texto literario en las aulas: experiencias de colectivos de investigación e innovación. *Enunciación*, 24(1), 104-118. <http://doi.org/10.14483/22486798.14545>
- Le Breton, D. (2006). *El silencio*. Sequitur.
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas mayas-tojolabales*. Plaza y Valdés.
- León, J. (2021). *La salvación de la escucha: didáctica de lo bello. Configuraciones didácticas para la formación de sujetos discursivos escuchantes* [Tesis doctoral]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/29387>
- Montoya Castillo, M. (2017) Las ciencias del lenguaje y los géneros discursivos. En M. Montoya, O. Roa, N. Forero, V. Barragán y C. Pinzón, *Los géneros discursivos en las interacciones cotidianas* (pp. 19-32). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Motta, H. (2018). *La actitud de escucha en la comunicación pedagógica* [Tesis de doctorado]. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/2307/1/TGT-954.pdf>
- Navarro, F. (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <https://www.scielo.br/j/delta/a/vXJm5CXhH3cYSCwFf6kZjWk/?lang=es>
- Nerburn, K. (1994). *Neither Wolf nor Dog. On Forgotten Roads with an Indian Elder*. New World Library.
- Núñez, M. (2011). Espejos y ventanas: Dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. *Enunciación*, 16(1), 136-150. <https://doi.org/10.14483/22486798.3594>
- Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad [RIEO]. (2020). *Didácticas de géneros discursivos orales que construyen pensamiento crítico en contextos educativos diversos*. Nodos países de Argentina, Chile, Colombia, Ecuador y México. <https://www.dropbox.com/sh/psotxyg4dnuo6pj/AAAYydnzmBx2UMLBtXdfhnoPa?dl=0>

- RIEO. (2022a). *Videoscopía Comunidad Mixta de Investigación 2* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=25cdcso5yMo>
- RIEO. (2022b). *Videoscopía-Comunidad mixta de investigación 1* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=AWzmoGqO2HQ>
- RIEO. (2022c). *Videoscopía-Comunidad mixta de investigación 5* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=c33AaZ7qCl0>
- RIEO. (2023). *Comunidades Mixtas de investigación* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=-EzoudbDtiU>
- Rojas Álvarez, G. (2019). *Escucha y conversación: un acercamiento desde las voces de maestros* [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de La Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1753>
- Ruiz, U. y Camps, A. (2009). Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo. *Revista de psicodidáctica*, 14(2), 211-228.
- Skliar, C. (2017b). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.
- Van Dijk, T. (2010). Discurso, conocimiento, poder y política. Hacia un análisis crítico epistémico del discurso. *Revista de Investigación Lingüística*, 13, 167-215. <https://revistas.um.es/ril/article/view/114181>

Capítulo 2. El taller formativo de oralidad en la educación preescolar



Este capítulo es parte de las reflexiones suscitadas en el marco de la tesis doctoral *Didáctica del género discursivo oral en la Educación Preescolar: comprensiones teóricas y pedagógicas de la oralidad dialógica desde comunidades mixtas de investigación*, adscrita al subsistema de investigación Lenguaje, Comunicación y Subjetividades del Doctorado Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle (Bogotá, Colombia). Esta tesis está vinculada a la investigación: Didácticas de géneros discursivos orales que construyen pensamiento crítico en contextos educativos diversos del Grupo Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, el que trabaja en alianza con la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad (RIEO).

 Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos*

 Marleny Hernández Rincón*

*Universidad de La Salle

Configuración didáctica de la entrevista como género discursivo oral

En este capítulo se propone un recorrido por seis itinerarios que constituye una configuración didáctica del género discursivo oral y, de manera particular, del género oral de la entrevista. Esta combina dos procesos: uno relacionado con la autoformación docente, a partir de la reflexividad dialógica y la construcción colectiva de saberes, y el otro, relacionado con el diseño, planificación, ejecución y evaluación de un taller formativo oral, en el contexto de la educación preescolar. A manera de síntesis, se ilustran (Figura 2) los seis itinerarios que se desarrollan.

Figura 2. Itinerarios de reflexión



Fuente: elaboración propia

Se propone recorrer estos itinerarios a partir de la creación de comunidades mixtas de investigación, como estrategia de formación e innovación orientada a la construcción de saberes inter y transdisciplinarios, en la transformación de realidades, sus relaciones e implicaciones en contextos diversos. Cabe mencionar que la naturaleza de estas comunidades es mixta porque están conformadas por docentes de distintos niveles educativos, áreas de conocimiento e instituciones, así como por grupos de investigación, líderes pedagógicos y sociales que pertenecen a centros de investigación, desarrollo tecnológico e innovación.

Al conformar una de estas comunidades se busca vivenciar un proceso de autoformación que inicia cuando se logra compartir un diálogo con otros sobre el quehacer pedagógico y se toma conciencia de la importancia de indagar en la dinámica escolar. En esta línea, es necesario recordar la idea que se ha popularizado: “A investigar se aprende investigando”; por tal motivo, es necesario identificar, en el contexto educativo, problemas relevantes que implican un ejercicio reflexivo por parte de los involucrados.

Desde la experiencia de las comunidades mixtas de investigación que hacen parte de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad (RIEO), las que están interesadas en abordar la enseñanza de la oralidad a través de géneros discursivos y, de manera particular, en el caso de este capítulo, la entrevista en el ciclo de la educación preescolar, se propone una primera práctica reflexiva, orientada a realizar una lectura crítica de la tradición alrededor de la autoformación en comunidades.

PRÁCTICA REFLEXIVA 1

Con el fin de conocer el proceso desarrollado en las comunidades mixtas de investigación de la RIEO, se invita a leer [Maestras y maestros de educación inicial dialogando en Red](#) (Hernández Rincón *et al.*, 2020), como pretexto de encuentro y discusión con pares.

Una vez conformada la comunidad mixta de investigación, es necesario establecer ciertos principios y formas de acción, con el fin de promover la autoformación docente desde una reflexividad dialógica que se origina, habitualmente, a partir de diferentes inquietudes e interrogantes comunes, por ejemplo: ¿qué es un género discursivo oral?, ¿cómo enseñar la oralidad con géneros discursivos? y ¿con qué objetivo la educación requiere comprender la existencia del género discursivo oral? Estos cuestionamientos, además de constituirse en el punto de partida para potenciar la reflexión en las comunidades mixtas, buscan identificar la prevalencia o ausencia de los géneros discursivos en el contexto escolar.

Tal como se mencionó, a continuación, se inicia el tránsito por los seis itinerarios:

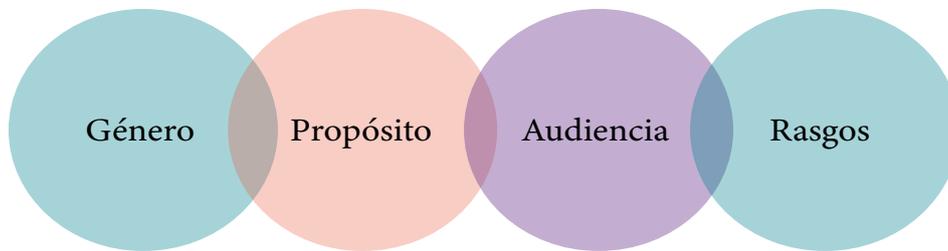
La pregunta como estrategia de formación sobre el género discursivo oral

Itinerario 1. Seleccionar o crear el género discursivo oral y reconstruirlo

En esta instancia se busca generar las condiciones para pensar en la creación de un género discursivo oral o en la resignificación de uno que ya existe, este proceso se realiza de manera consensuada o de acuerdo con el interés de aprendizaje y el grado o nivel educativo. Se indaga

acerca de la tradición comunicativa del género oral (origen, características y evolución) y se proyecta la intención comunicativa y la audiencia a la que se dirige dentro de la dinámica de construcción de conocimiento del área y/o en contextos particulares (Figura 3).

Figura 3. Aspectos para seleccionar o crear el género discursivo oral



Fuente: *elaboración propia*

Para el caso de la educación preescolar (primera infancia, educación parvularia o educación inicial), se identifica el uso de la pregunta como estrategia de formación didáctica (docente) y de aprendizaje (estudiante), con el fin de favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y creativo. Además, se reconoce la preponderancia de la pregunta en distintos géneros discursivos, entre ellos: la entrevista. Por tanto, este itinerario busca develar aquellos aspectos que han resultado críticos y ampliar horizontes teóricos y conceptuales. En tal sentido, se propone, a la comunidad mixta, la siguiente práctica reflexiva, con el fin de contestar las preguntas subsecuentes y discutir las respuestas planteadas:

PRÁCTICA REFLEXIVA 2

1. ¿Cómo es su manera de abordar la entrevista?
2. ¿Cuáles son las cuestiones o temas privilegiados en sus entrevistas?
3. ¿Conoce alguna estrategia didáctica derivada de su experiencia pedagógica o un hallazgo fruto de la entrevista?

Se puede ampliar el conocimiento sobre este proceso, a través del siguiente enlace: [*Itinerario 1. Seleccionar o crear el género discursivo oral*](#) (RIEO, 2023a).

Con la discusión anterior, el género de la entrevista emerge como una propuesta desafiante para trabajar en el contexto educativo, dado que el escenario de la pregunta posibilita condiciones para construir reglas de interacción, aprender a tomar la palabra, escuchar activamente, aprender cuando callar e, inclusive, aprender a preguntar. Como se observa, no se trata de un género discursivo oral que solo atañe a contenidos planificados, sino que es una actividad cotidiana de la vida social y escolar.

Una vez, que se ha seleccionado el género discursivo oral de la entrevista, es necesario profundizar en sus características, estructura y forma de uso.

La entrevista

Itinerario 2. Definir el género discursivo oral

Para comprender la entrevista como género discursivo oral, se propone una lectura que aborda varios de sus aspectos —su naturaleza flexible, dinámica y no directiva—, puntualiza la manera de elaborar preguntas y su importancia en el ámbito educativo.

PRÁCTICA REFLEXIVA 3

Esta actividad consiste en leer lo siguiente con los docentes que hacen parte de la comunidad. Después, cada uno debe identificar las ideas que considere clave. Además, ver: *Itinerario 2. Definir el género discursivo oral* (RIEO, 2023b).

La entrevista, un género oral multimodal y dinámico

Palou (2005) parte de reconocer la entrevista como una forma particular de conversación en la que “el entrevistador plantea unas preguntas a una o más personas para que las respuestas lleguen a un público, que puede estar o no presente” (p. 95).

Leonor Arfuch (1995) plantea la entrevista como una invención dialógica, como un juego intersubjetivo que se articula al contexto sociocultural y pone el acento en la relación entre el lenguaje y la sociedad. En este contexto, se hace necesario establecer reglas de interacción entre las experiencias kinésicas (lenguaje gestual y corporal) y proxémicas (uso del espacio), para otorgar gran importancia al funcionamiento de los turnos en las conversaciones, de acuerdo con la duración de la emisión, la continuidad y discontinuidad en el uso de la palabra.

Esto hace pensar que la entrevista encarna un juego de estrategias discursivas entre la pregunta/respuesta, invitación/aceptación, reclamación/cohesión y encadenamientos lógicos que desarrollan estos emparejamientos y producen nuevas relaciones entre los interlocutores. Es decir, el entrevistador asume su papel activo, al realizar la presentación del personaje y las preguntas que plantea, para que el diálogo sea interesante y comprensible para la audiencia; mientras, el entrevistado dispone de espacios y tiempos para explicar sus vivencias o conocimientos (Palou, 2005; Quesada, 1984).

Así mismo, la entrevista contiene una estructura de tres partes que, en palabras de Palou (2005), se determinan por estos momentos: (1) obertura responde a la parte inicial de la situación comunicativa en la que se hacen explícitas las razones de este hecho y se intenta suscitar un interés para conocer la opinión del entrevistado; (2) preguntas y respuestas representa el balance de palabras y silencios enmarcados en una escucha activa; y (3) alude al cierre que presenta un resumen de las principales cuestiones que han surgido en el encuentro.

Estos momentos permiten ver la importancia del cooperativismo en la comunicación, cuando se construye un texto oral trabajando simultáneamente. Sin embargo, este es un proceso que no se puede tomar a la ligera y que requiere una planificación adecuada, con el objetivo de establecer que se quiere saber, para pedir las aclaraciones necesarias. Por ello, es importante reconocer que las preguntas orientan la charla sobre un tema específico; son completivas, porque buscan más detalles del tema expuesto; están focalizadas, ya que se refieren a respuestas concretas y de comprobación, para solicitar aclaraciones de lo expuesto; y se consideran de *oposición*, pues hacen evidentes ciertos puntos de vista. Es decir, las preguntas buscan siempre un efecto o reacción que posibilita que este género tenga una flexibilidad en el uso del lenguaje, ya que introduce aspectos de acogida hacia el otro, como respeto y confiabilidad, pero, sobre todo, porque establece relaciones horizontales, “cara a cara”, en las que el valor de la otredad adquiere gran significación, desde el uso de una competencia comunicativa que contempla aspectos sociolingüísticos y discursivos.

Finalmente, la entrevista, con sus múltiples usos (multimodal) y modos de configuración, no siempre apunta a incrementar nuestro conocimiento de los hechos, aunque sí logra relacionar lo público y privado, dos universos con una variedad de cruces y una trama de sentidos determinados por la interacción oral, sus reglas y sus desviaciones o tensiones, respecto al acceso a los territorios de la intimidad.

Para continuar la discusión y lograr comprensiones sobre el género de la entrevista, se propone evaluar grupalmente la pertinencia del texto anterior y su contraste con el siguiente planteamiento de Arfuch (1995), al desentrañar los aportes de Bajtín (1982, citado por *ibidem*) respecto al género:

No es aquella vieja idea de género, proveniente del campo de la literatura, que remitía a normas rígidas a las que debían someterse las obras para ser incluidas en un canon, sino una noción que amplía el horizonte a cualquier tipo de discurso con el propósito de dar cuenta de las prácticas sociales que se juegan en cada esfera de la comunicación, sin pretensión normativa o clasificatoria. La atención no está puesta sobre las reglas formales sino sobre la multiplicidad de los usos de la lengua, los contextos y los usuarios. Esta noción remite a la idea de género como estabilidades relativas, procesos en permanente disputa entre la repetición y la innovación. (pp. 32-33)

El anterior proceso no solo permite confirmar la importancia del género discursivo de la entrevista, sino comprender que está constituida por un andamiaje metalingüístico y metadiscursivo, en el que la palabra se vuelve sobre sí misma, para aclarar y reforzar sentidos —esto es intervenir en lo que se quiso decir—. De ahí su naturaleza interactiva y el reconocimiento de los interlocutores como gestores de enunciados y, así mismo, como receptores, desde un proceso activo y simultáneo, en el que la secuencia lógica “es que uno habla y el otro escucha, para luego invertir los términos” (Arfuch, 1995, p. 31).

De la misma manera, este género discursivo es reconocido por sus características periódicas y mediáticas, ya que hace visible el funcionamiento de “enunciados, temáticas, situaciones, regularidades, valoraciones” (*ibidem*, p. 34) que posibilitan una gran variedad de diálogos y, a

la vez, flexibilizan el lenguaje, porque permiten el uso de expresiones coloquiales, debido a la cercanía que sugiere el encuentro de los protagonistas.

Las situaciones de simulación y el juego de roles deconstructores del género discursivo oral de la entrevista

Itinerario 3. Explorar y deconstruir el género

Este itinerario se enfoca en el análisis crítico de la tradición pedagógica y didáctica del género en cuestión, por tanto, se orienta a deslocalizar las verdades absolutas, aventurar otras formas de comprenderlo y develar aquellos aspectos que han resultado críticos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se propone una reflexión crítica al interior de la comunidad mixta de investigación, con el objetivo de incursionar en la deconstrucción, para “deshacer, descomponer, desedimentar estructuras” (Derrida, 1997, p. 25) que se han solidificado con la regulación dada a la entrevista, como una técnica de la investigación cualitativa.

Comprender la entrevista como género discursivo oral en la educación preescolar implica pensar en la creación de situaciones de simulación, por ello, se acude al juego de rol para acercarse a la posición del que conduce la entrevista, como a la de aquel que es entrevistado y, así, posibilitar que estas situaciones se realicen en torno a vivencias y experiencias significativas que se pueden descifrar, a partir de reflexiones con los pares de la propia comunidad.

PRÁCTICA REFLEXIVA 4

Organizados en comunidades de profesores, distribuir los siguientes cuestionamientos y luego hacer una puesta en común:

- a. ¿Cómo enseñar la oralidad mediante el género discursivo de la entrevista?
- b. ¿Qué tipo de actividades favorecen la interacción del alumnado a través de este género?
- c. ¿Cómo hacer visible la voz cada estudiante, desde sus propias experiencias con el género de la entrevista oral?
- d. ¿Qué tipo de juegos conversacionales posibilitan la amplitud de este género desde espacios sociales de encuentro con los demás?
- e. ¿Cómo promover la participación de representantes de familia en los escenarios de interacción que promueve la entrevista?

Además, ver este ejemplo del proceso desarrollado en comunidad: [Itinerario 3. Explorar y deconstruir el género discursivo](#) (RIEO, 2023c).

A raíz de estos cuestionamientos, se procede a diseñar e implementar una estrategia didáctica, para la educación preescolar, que conjugue acciones en las cuatro dimensiones — dialógica, participativa, experiencial y lúdica (Tabla 1)— que reflejan las interacciones orales, desde la mirada, la escucha, el cuerpo y la palabra (Arbiol y Molina, 2017).

Tabla 1. Dimensiones para la enseñanza de los géneros discursivos orales en la educación preescolar

| Dimensiones | | | |
|---|---|---|---|
| Dialógica | Participativa | Experiencial | Lúdica |
| Desde una interacción con los demás, se busca exteriorizar lo que se piensa y siente para: acceder a los códigos y contenidos de la cultura en la que se vive, producir mensajes y comprender la realidad. | Se abordan situaciones que surgen del aquí y el ahora, durante las dinámicas sociales que nutren la construcción de sentido. | Se posibilita el aprendizaje través de experiencias de vinculación y sociales que funcionan como un escenario fundante, donde las personas comienzan a escribir la historia como sujetos sociales. | Se atribuye al juego la construcción del ser humano, como sujeto social y cultural que vive en un estado de ánimo marcado por nuevos modos de proceder. |
| Acciones | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Posibilitar que los participantes expresen sus inquietudes y compartan experiencias. • Conocer y comprender el uso de nuevo vocabulario. • Explicar y argumentar sus puntos de vista. | <ul style="list-style-type: none"> • Promover relaciones horizontales a través de reflexiones conjuntas entre docentes y estudiantes (trabajo cooperativo). • Utilizar el lenguaje para establecer acuerdos en diversas situaciones de la vida cotidiana. | <ul style="list-style-type: none"> • Retomar vivencias para la construir nuevos saberes (vincular la vida cotidiana y los conocimientos escolares). • Otorgar sentido y valor a las producciones orales propias, al contrastarlas con las realizadas por los demás. | <ul style="list-style-type: none"> • Promover la creatividad y la recreación desde los juegos del lenguaje. • Relatar vivencias propias en diversas situaciones de interacción. • Expresar deseos e intereses dentro de los juegos que representan situaciones imaginarias o reales. |

Fuente: *elaboración propia*

Talleres formativos de oralidad

Itinerario 4. Planificar y elaborar el género

Las rutas de navegación que articulan las competencias orales, el contexto y el uso de los géneros discursivos orales, posibilita articular una estrategia didáctica que reúne “el uso orientado y coordinado de acciones para lograr objetivos diversos y convergentes” (Rodríguez Luna, 2012, p. 17).

Por lo anterior, se plantea la estrategia didáctica taller formativo de oralidad, cuyos planteamientos provienen de los profesores canadienses Lafontaine (2005 y 2008) y Dumais y Lafontaine (2011), quienes se han interesado por estudiar la didáctica de la oralidad del francés y retomar los aportes propuestos por Dolz y Schneuwly (1997 y 1998), respecto a la enseñanza y la evaluación de lo oral.

Estos autores plantean que el taller formativo de oralidad se funda en una educación inclusiva que presta especial interés a la oralidad como base del aprendizaje a lo largo de la vida y focaliza objetos de enseñanza precisos, considerando tipos de géneros y textos en contextos comunicativos diversos, es decir, tiene como propósito responder a las necesidades de escuelas plurales (por su diversidad lingüística y cultural), desde una mirada social integradora, democrática y plural.

Este taller es una estrategia didáctica que permite una enseñanza auténtica de lo oral, desde lo práctico y de forma individual y grupal. Así mismo, con ayuda de pares (docentes-compañeros),

este favorece los procesos de metacognición y competencias orales. Al respecto, Lafontaine y Dumais (2015) proponen abordar tres grandes competencias: lingüística, discursiva y comunicativa, las que se presentan en la Tabla 2 y dan cuenta de aspectos a considerar para la planificación del género de la entrevista.

Tabla 2. Competencias orales y objetos de enseñanza

| Competencias orales | | | |
|--|--|--|--|
| Lingüística | | Discursiva | Comunicativa |
| Bloque de voz | Bloque de lengua | | |
| Dicción <ul style="list-style-type: none"> • Articulación • Timbre y alcance de la voz • Pronunciación | 1. Morfología 2. Sintaxis 3. Léxico <ul style="list-style-type: none"> • Elección de vocabulario • Extensión del campo léxico | <ul style="list-style-type: none"> • Organización del discurso • Delimitación del tema • Pertinencia y credibilidad | 1. Interacción <ul style="list-style-type: none"> • Contacto con el público • Consideración del público 2. No Verbal <ul style="list-style-type: none"> • Actitudes • Gestos • Miradas • Postura |

Fuente: elaboración propia a partir de los planteamientos de Dumais (2014)

En este nuevo itinerario de reflexión se quiere propiciar un acercamiento al diseño del taller de oralidad y su aplicación en el contexto de la educación preescolar, de allí que se haga necesario conocer las etapas que lo definen.

PRÁCTICA REFLEXIVA 5

Esta actividad consiste en leer, con los docentes que hacen parte de la comunidad, sobre las etapas del taller formativo de oralidad (Dumais, 2010, y Lafontaine y Dumais, 2014). El siguiente texto servirá como un acercamiento necesario, para empezar el diseño de talleres propios en el contexto escolar.

Etapas del taller formativo de oralidad

1. **Elemento de entrada o estímulo:** se presenta, en primer lugar, el objeto de enseñanza-aprendizaje sobre el que se centra el trabajo, partiendo de un elemento de entrada o estímulo. Puede tratarse, por ejemplo, de un audio o video que muestre lo que se va a trabajar, incluso se puede recurrir a un modelaje o modelización del objeto, a cargo del alumnado o docente. Esta presentación pondrá de relieve un contraejemplo del objeto oral, con el fin de suscitar cierta reacción entre el estudiantado y despertar su interés.
2. **Estado de conocimientos previos y representaciones:** se procede, después, a una revisión del conocimiento, tomando como referente la actuación de la etapa anterior, esto es, preguntando por las debilidades y fortalezas que presenta el elemento de entrada. Se averiguan, así, los conocimientos previos de cada dicente y se revisan sus representaciones del objeto de enseñanza-aprendizaje sobre el que se trabaje.

3. **Enseñanza:** tras la revisión de conocimientos, viene la enseñanza real del objeto oral, partiendo de las representaciones del alumnado. Hay por tanto una enseñanza que desmenuza lo que se estudia para que se entienda su uso en varios contextos. El docente modela el objeto y lo va definiendo detenidamente, además, entrega o elabora con sus estudiantes un referencial, esto es una guía para presentar lo que se va a trabajar, este documento debe aportar la siguiente información: una descripción (¿qué?), el modo de ponerlo en práctica (¿cómo?), cuándo emplearlo (¿cuándo?) y la razón de su uso (¿por qué?).
4. **Puesta en práctica:** se hace para favorecer el aprendizaje del objeto oral abordado. Para ello, se aplica lo aprendido en actividades, ya sea en grupos pequeños o en gran grupo.
5. **Puesta en común en un gran grupo:** se realiza, entonces, la puesta en común grupal, para lograrlo se presenta una síntesis o recapitulación que asegure la comprensión del elemento trabajado.
6. **Actividad metacognitiva:** con el fin de afianzar los aprendizajes, se proponen una o varias actividades metacognitivas, como, por ejemplo, responder a una serie de preguntas en un diario de a bordo. De esta manera, se propicia una reflexión sobre los aprendizajes y se motiva a que el estudiantado haga un balance de todo lo aprendido.

Después de leer e identificar las etapas del diseño del taller formativo de oralidad, es necesario materializarlo a través del diseño de una pauta como la que se presenta a continuación.

Tabla 3. Pauta para la elaboración de los talleres en la educación preescolar

| Taller formativo oralidad ³ |
|---|
| 1. Nombre del taller |
| 2. Género discursivo oral: se puede explicar brevemente la fundamentación del género elegido. |
| 3. Intención comunicativa: se plantea un propósito general, según las condiciones particulares de los infantes a los que se dirige el taller. Se debe tener en cuenta que sea alcanzable en el tiempo estimado para su realización. El o los propósitos didácticos determinarán el tipo de acciones planeadas. |
| 4. Producto esperado: es necesario describir el tipo de evidencia oral que se espera consolidar con los estudiantes, este debe visibilizar el manejo de la comunicación oral. |
| 5. Materiales: se especifica el material de apoyo requerido, según la intención comunicativa propuesta: títulos de los libros que se van a utilizar, material en audio y video, enlaces web, etc. |

³ Los elementos que constituyen la planificación de un taller formativo (nombre, intención comunicativa, producto esperado, materiales y momentos) fueron tomados del modelo didáctico de producción oral de Lafontaine (2001).

6. **Momentos de la actividad:** es importante tener en cuenta los referentes conceptuales que se expongan sobre el taller, para luego describir, paso a paso, la sesión que se ha pensado realizar. Para esto, hay que tener en cuenta el género oral y la intención comunicativa planteada.

6.1. **Momento 1:** elemento activador

6.2. **Momento 2:** enseñanza y puesta en práctica

6.3. **Momento 3:** cierre y proceso de evaluación

Fuente: elaboración propia a partir de las reflexiones suscitadas por los maestros de las comunidades mixtas de investigación que hacen parte de la RIEO (2021)

Seguido a esto, es necesario orientar las reflexiones en la comunidad mixta de investigación sobre la intención comunicativa de cada taller (Tabla 4). Para lograrlo, se sugiere tener en cuenta las consignas, con el fin de promover situaciones comunicativas intencionadas e innovadoras, en el contexto de la educación preescolar, y permitir visibilizar criterios de progresión que muestren el proceso desarrollado por los participantes.

Desde estas consignas, la experiencia que se consolidó en las comunidades mixtas se denominó *Talk show de superhéroes y superheroínas*, un producto de imagen y video que hace evidente el uso de la palabra y de los intercambios verbales, además de aspectos lingüísticos, discursivos y sociales del género seleccionado.

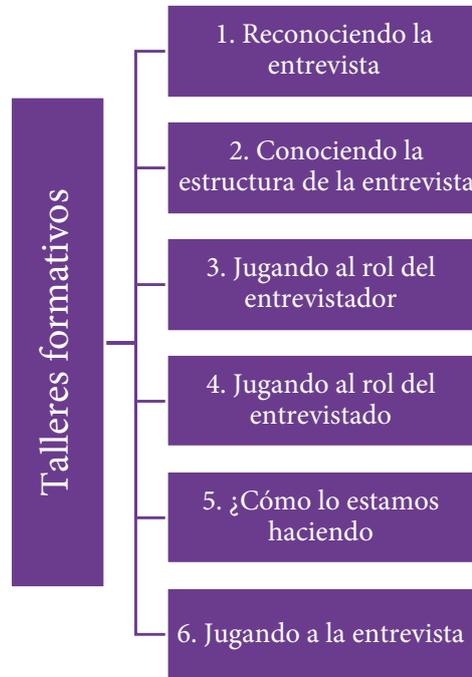
Tabla 4. Intención comunicativa de los talleres formativos de oralidad en el grado transición

| Nombre del taller | Intención comunicativa | Producto esperado |
|---|---|--|
| ¿Qué superhéroes conoces? | Realizar una aproximación a la representación de un héroe o heroína presente en ciertos productos culturales conocidos y preferidos por el alumnado (películas infantiles y/o para adultos, programas de televisión, series, dibujos animados e historietas). | Dibujos de los personajes favoritos que permitan enunciar algunas de sus singularidades (nombre, características del traje y poderes). |
| ¿Qué es la entrevista y cómo son sus roles? | Reconocer la entrevista como una conversación formal, entre dos o más personas, con roles diferentes. | Conformar grupos de trabajo en torno a los distintos roles de una entrevista. |
| ¿Quiénes participan en una entrevista? | Conocer e identificar quienes participan en una entrevista y la estructura de esta (apertura, preguntas y cierre). | Realizar una entrevista corta al superhéroe o superheroína invitado a la clase. |
| En busca de superhéroes y superheroínas | Asumir el rol del entrevistador y reconocer distintas formas de preguntar. | Realizar un video corto de una entrevista. |
| ¿Quién es el entrevistado? | Asumir el rol del entrevistador, en un juego de intercambio verbal. | Participar de una entrevista desde el rol del entrevistado. |
| ¿Cómo lo estoy haciendo? | Reconocer y valorar los aprendizajes de los estudiantes en cada uno de los roles, fortaleciendo su toma de conciencia y capacidad de autorregulación | Diligenciamiento de la rúbrica de coevaluación y autoevaluación de cada uno de los roles. |
| <i>Talk show de superheroínas y superhéroes</i> | Cada participante, a través de una actividad conjunta, comparte su idea de superheroína o superhéroe, haciendo uso de la modalidad de entrevista en un <i>talk show</i> . | Videograbación del <i>talk show</i> . |

Fuente: elaboración propia

En esta etapa se asignó un nombre a los seis talleres propuestos (Figura 4) y se realizó el diseño de cada uno, atendiendo a la pauta acordada en los encuentros de las comunidades mixtas de investigación que describen momentos de planeación y ejecución.

Figura 4. Talleres formativos de oralidad sobre el género discursivo oral de la entrevista



Fuente: *elaboración propia*

Es importante aclarar que cada taller tiene una dinámica particular que se desglosa en tres momentos que inician con un elemento cuyo fin es afianzar los aprendizajes. Por ello, se propone al alumnado una o varias *actividades metacognitivas*, como, por ejemplo, responder a una serie de preguntas en su diario de a bordo (Tabla 5). Así, se propicia una reflexión sobre los aprendizajes y se trata de que hagan un balance activador de todo lo aprendido, para después continuar con una enseñanza y puesta en práctica que finaliza con el cierre y proceso de evaluación.

Tabla 5. Diseño de un taller

| Taller formativo de oralidad |
|---|
| <p>Nombre del taller: <i>¿Quiénes participan en una entrevista?</i></p> <p>Género discursivo oral: la entrevista</p> <p>Intención comunicativa: conocer e identificar quiénes participan en una entrevista e identificar la estructura de la misma (apertura, preguntas y cierre).</p> <p>Producto esperado: realizar una entrevista corta a un superhéroe o superheroína invitado a la clase.</p> <p>Materiales y talento humano: invitado, videos web, dibujos de los estudiantes</p> |
| <p>Primer momento</p> <p>1. Es necesario recordar los acuerdos establecidos para las pautas de interacción, para ello, se saluda y se establece un diálogo con el objetivo de que los estudiantes hablen de los acontecimientos más recientes o de lo que deseen. Se debe tener en cuenta el tiempo, las apreciaciones de cada participante y que se tiene que encaminar la clase al tema central. Se planteará el elemento activador denominado novedades, con el fin de que el alumnado pueda contar a sus compañeros un suceso inesperado e impactante. Es importante generar un clima de confianza y acogida, para que los discentes puedan participar espontáneamente.</p> <p>2. Con el elemento activador, recordar ideas previas que se enlacen con los nombres de los superhéroes que se trabajaron en la clase anterior. Es necesario plantear preguntas que ayuden a promover la participación, por ejemplo: “¿Por qué te gusta ese superhéroe o superheroína?” o “¿Cuál fue el superhéroe o superheroína que más te gusto?”. Si un infante omite algún dato, el docente le ayudará con preguntas indagadoras como: “¿Cómo se llama tu superhéroe o superheroína?”, “¿Cuál es el poder de tu superhéroe o superheroína?” o “¿Qué prendas de vestir utiliza tu superhéroe o superheroína?”.</p> |
| <p>Segundo momento</p> <p>1. Planificar la entrevista y realizarla espontáneamente al superhéroe o superheroína invitado. Para ello, se mostrará el video La entrevista y sus características (para 4to grado de Primaria) (The Funny Class Mx, 2020). Después de observar el video, dialogar sobre aspectos importantes de la entrevista. Se puede preguntar: “¿Qué es una entrevista?”, “¿Quiénes participan en la entrevista?” o “¿Qué se hace en una entrevista?”. Se debe prestar atención a cada una de las intervenciones del alumnado, para ampliarlas o indagar más al respecto.</p> <p>2. Posteriormente, se comunica a los discentes que, en la clase, se tendrá alguien muy importante como invitado, un personaje fantástico, y que ese será el único momento en el que será posible conocerlo. Para continuar con la actividad, se puede preguntar al estudiantado: “¿Cómo lo podemos conocer?” o “¿Qué tendríamos que realizar para que este personaje nos hable de sus cosas?”. De esta manera, se motiva para se pueda preparar una pregunta sobre lo que se desee saber. De esta manera, se realizará una entrevista corta y espontánea que dará la oportunidad para que se realicen preguntas al invitado.</p> |
| <p>Tercer momento</p> <p>1. Para el cierre y para desarrollar el proceso de evaluación se debe generar un espacio para que el alumnado exprese su sentir y sea capaz de explicar qué se aprendió durante la entrevista, qué faltó para que se conociera más acerca del personaje y cómo se podría desarrollar otra entrevista.</p> <p>2. Para finalizar la actividad, se puede dejar como tarea la consigna de buscar más información sobre el superhéroe o superheroína.</p> |

Fuente: *elaboración propia*

PRÁCTICA REFLEXIVA 6

Una vez que se ha visto la planeación del taller, se invita a conocer de cerca la implementación en aula, a través del siguiente video: [Itinerario 4. Planificar y elaborar el género](#) (RIEO, 2023d). No olvidar tomar apuntes de aquellos aspectos que se consideren relevantes y que se podría retomar en el diseño de un taller propio.

Con el insumo del diseño de los talleres se completa el cuarto itinerario de reflexión y es necesario considerar el componente evaluativo, con el fin de determinar criterios de progresión y hacer visibles algunos aspectos de mejora para la implementación en el aula.

El género discursivo oral de la entrevista y su evaluación auténtica

Itinerario 5. Autoevaluar, coevaluar y reelaborar el género

En esta ocasión se considera la evaluación como componente integral de la estrategia didáctica. En esta línea, se aleja de concepciones cuantitativas y objetivistas, y brinda “posibilidades para la descripción, el diálogo y la retroalimentación” (Chávez, 2020, p. 31). Por tanto, evaluar connota un proceso de reflexividad que reconoce y valora el estado de avance de cada estudiante.

Las contribuciones del componente evaluativo en los talleres formativos de oralidad se originan al pensar en *la progresión*. Para Dumais (2013), esta representa la “organización de los objetos que se deben enseñar en un itinerario temporal que se apoya en el desarrollo de los alumnos con miras a un aprendizaje óptimo” (p. 141). Por esta razón, se considera que la evaluación debe ser auténtica y tener consignas que se estructuren por criterios y herramientas, tal como se aprecia en la Tabla 6.

Tabla 6. Elementos para elaborar consignas de progresión en los talleres formativos de oralidad

| Elementos para elaborar consignas evaluativas | | |
|--|---|---|
| Criterios de evaluación | Herramientas de evaluación docente | Herramientas de evaluación del estudiante |
| Se explicita la relación de criterios con los propósitos de aprendizaje. Se elaboran matrices de valoración o seguimiento. | Instrumentos que posibilitan una heteroevaluación, por ejemplo: registro de observaciones, tablas de especificaciones y rúbricas. | Instrumentos de auto y coevaluación, por ejemplo: listas de cotejo, rejillas y portafolios. |

Fuente: elaboración propia

A partir de estos elementos, se diseñan las listas de chequeo para la evaluación, estas contemplan las competencias: lingüística, comunicativa y discursiva (ver Tabla 7).

Tabla 7. Lista de chequeo que utiliza el docente en los talleres formativos de oralidad sobre el género de la entrevista

| Competencia Lingüística | | Sí | A veces | No |
|-------------------------|---|----|---------|----|
| Dicción | Expresa palabras con una firmeza que demuestra la seguridad del locutor. | | | |
| | Son audibles las palabras que pronuncia. | | | |
| | La intensidad de la voz se adecua a la situación (sus interlocutores le entienden). | | | |

| | | | | |
|---|---|-----------|----------------|-----------|
| Hechos prosódicos | Posee un ritmo adecuado en su discurso. | | | |
| | Realiza pausas asertivas (para tomar aire o comprender el mensaje) que facilitan la comunicación. | | | |
| | Demuestra expresividad de sentimientos por medio de la voz (interrogación, exclamación). | | | |
| Sintaxis | Construye frases de forma coherente. | | | |
| | Retoma lo dicho y corrige la producción oral. | | | |
| | Manifiesta el uso de un repertorio de palabras que exterioriza en lo oral. | | | |
| | Emplea palabras acordes a la situación comunicativa. | | | |
| | Utiliza palabras expresivas (adjetivos, adverbios y/o modalizadores). | | | |
| Competencia Discursiva | | Sí | A veces | No |
| Expresa ideas de acuerdo con la progresión temática. | | | | |
| Introduce elementos de distensión (pausas, humor o risa). | | | | |
| Expresa sus opiniones e ideas. | | | | |
| Apoya sus ideas relacionándolas con experiencias cotidianas (con familia o amigos). | | | | |
| Competencia Comunicativa | | Sí | A veces | No |
| Apoya sus expresiones orales con su lenguaje corporal. | | | | |
| Mantiene contacto visual con sus interlocutores. | | | | |
| Desarrolla la comunicación por medio de preguntas que usa para sostener la interacción. | | | | |
| Manifiesta empatía hacia el interlocutor. | | | | |
| Remplaza y apoya su discurso con movimientos gestuales y corporales que le ayudan a captar la atención. | | | | |

Fuente: elaboración propia a partir de las reflexiones sobre los planteamientos de Lafontaine y Dumais (2015) de las comunidades mixtas de investigación de RIEO

A partir de estas listas de chequeo se busca que la comunidad mixta reflexione sobre los procesos orales del estudiantado en los siguientes aspectos: cómo se habla, por qué se habla de cierta forma en cierto género discursivo, qué aspectos se deben controlar o transformar cuando se realiza una entrevista y qué tipo de preguntas se utilizan para desarrollarla.

Estos cuestionamientos se orientan a construir saberes específicos sobre el género discursivo de la entrevista, reconocer los elementos que constituyen las prácticas de lenguaje y reflexionar sistemáticamente sobre estos. Sin embargo, desde las comunidades mixtas, se hace una apuesta para reconocer este género desde las competencias lingüística y discursiva, y las dimensiones dialógica, participativa, experiencial y lúdica, con el fin de posibilitar una mirada a la evaluación de forma integral.

Por esta razón, se considera que la evaluación es una oportunidad para enriquecer la reflexión sobre la propia práctica (autoevaluación); además, en comunidades mixtas de investigación, brinda elementos para reflexionar (coevaluación), de modo que sea posible reconocer distintas posturas, desde el género discursivo oral. Por tanto, la valoración del género discursivo es dialógica, crítica y ética, también está situada y reconoce las trayectorias formativas y experienciales, y los posicionamientos de quienes participan en ella.

PRÁCTICA REFLEXIVA 7

Para considerar la evaluación como un proceso auténtico, es importante tener en cuenta que se deben vivir escenarios de diálogo que permitan que los interlocutores (docentes y estudiantes) sean conscientes de la situación comunicativa en la que participan y del género discursivo que están usando. Un ejemplo de este proceso, en un aula de clase, se puede observar en el siguiente video: [Itinerario 5. Autoevaluar y coevaluar el género](#) (RIEO, 2023e).

Cabe mencionar que, en la comunidad, se podría realizar un primer acercamiento en el que se trate de elaborar listas de chequeo que contemplen las competencias lingüísticas, discursiva y comunicativa.

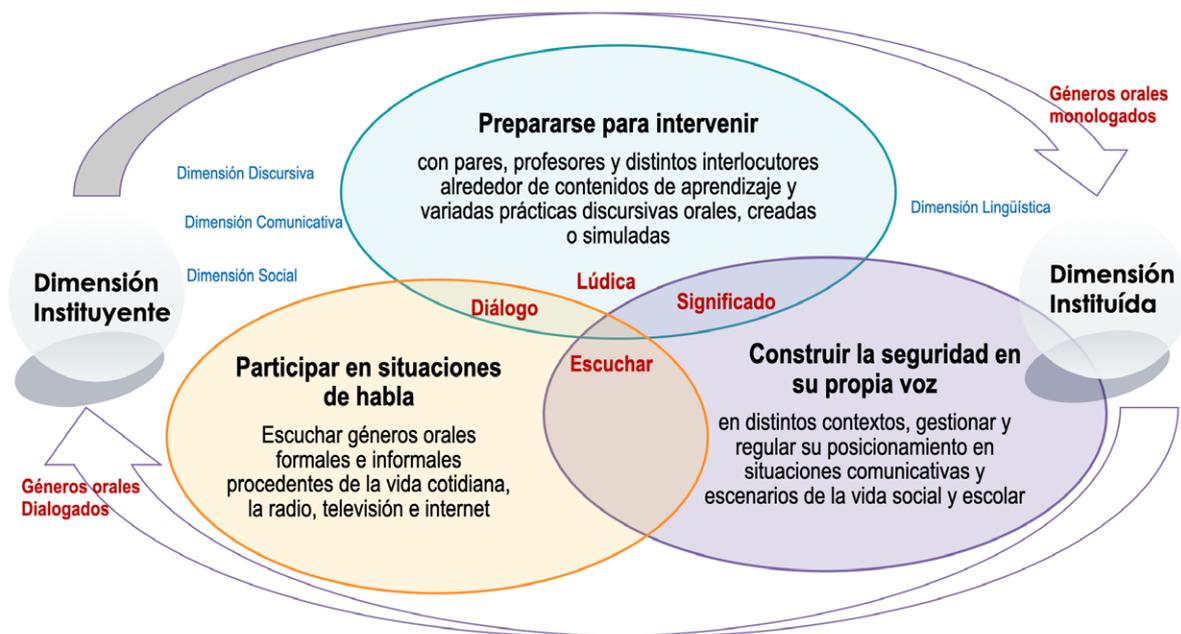
La dimensión instituyente del género discursivo oral

Itinerario 6. Proponer e intervenir el currículo

En este último itinerario de reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de los géneros discursivos orales de formación⁴, ya sean monologales o dialogales, se posibilita la apropiación y complejización de dichos géneros, a medida que se avanza en la trayectoria escolar. Por ello, se propone una secuenciación por ciclos, cuya progresión posibilite abordar los géneros discursivos orales en distintos campos, áreas o materias. Para tal fin, se sugiere considerar las dimensiones instituida e instituyente, los ámbitos discursivos —académico, literario, vida cotidiana y medios de comunicación— y sus relaciones con la escritura, la lectura y las tecnologías. En esta línea, el profesorado podrá pensar el desarrollo de las capacidades discursivas orales de los estudiantes, desde actividades de recepción o escucha de distintos géneros, como tareas de producción oral que se basan en hablar e interactuar, y en intervenir, con voz propia, en contextos situados (Gutiérrez-Ríos y Hernández Rincón, 2022). Lo anterior se ilustra en la siguiente figura:

⁴ Se diferencian de los géneros discursivos orales expertos.

Figura 5. Géneros discursivos orales como modos de organización curricular en distintos campos y áreas de conocimiento



Fuente: elaboración propia

Finalmente, la exploración de esta u otra propuesta siempre sugerirá, como lo plantea Camps (2020), condiciones para acordar pautas de sistematización del trabajo con los distintos géneros, el diseño de rúbricas de evaluación u otros instrumentos que permitan seguir el desarrollo de las capacidades discursivas de los estudiantes y la creación de espacios, para reflexionar sobre las implicaciones de un currículo basado en géneros transversales y específicos, híbridos y polisémicos.

PRÁCTICA REFLEXIVA 8

Esta actividad consiste en leer lo siguiente, con los docentes que hacen parte de la comunidad. Después, se elaborará un listado de los aspectos que se considere que se pueden gestionar desde el desarrollo de las clases, para promover la interacción social y apoyar la construcción de saberes, con el fin de contemplar nuevas miradas sobre la oralidad en el contexto escolar. Para ampliar el tema, ver: [Itinerario 6. Proponer e intervenir el currículo](#) (RIEO, 2023f).

Líneas de acción para el diseño de propuestas curriculares mediante los géneros discursivos orales

- **Escuchar géneros orales formales e informales** procedentes de conversaciones, relatos, canciones, entrevistas, debates, exposiciones y textos generados en la vida cotidiana, radio, televisión e internet. Así mismo, propiciar la narración de hechos vitales y la expresión de sentimientos. De manera específica, saber qué se dice, cómo, para qué y por qué se expresa de cierto modo y no de otro.

- **Hablar e interactuar con pares**, profesores y distintos interlocutores, alrededor de contenidos de aprendizaje y variadas prácticas discursivas orales creadas o simuladas: informaciones, conversaciones guiadas e instrucciones. Propiciar la valoración de géneros orales procedentes de la radio, televisión e internet; la producción de géneros orales informales (conversación entre iguales en el aula y mediante redes sociales) y de los formales (*podcast*, exposición oral, panel, entrevista, etc.). Se trata de un proceso que conlleve a la toma de decisiones respecto no solo a qué decir, sino también a cómo hacerlo en función de una determinada situación comunicativa; en otras palabras, planear qué se va a expresar, cómo, para qué y analizar por qué se manifiesta de cierto modo y no de otro.
- **Intervenir con voz propia en distintos contextos**, gestionar y regular su posicionamiento en situaciones comunicativas y escenarios de la vida social y escolar. Esto significa: en primer lugar, tomar conciencia de las actividades implicadas en el proceso de creación oral (planificación, producción y evaluación); en segundo lugar, comprender cómo estas actividades contribuyen al logro de determinados objetivos discursivos y retóricos (saber qué decir, cómo, para qué y por qué); y, en tercer lugar, aprender a gestionar los recursos discursivos para manifestar la voz propia en el discurso oral, dialogar con los interlocutores y regular de forma socialmente situada los propios procesos de interacción oral.

En conclusión, se proponen estrategias basadas en la circularidad de la palabra (comunidades de práctica, círculos de reflexión o sociedades de debate), como escenarios favorables para crear y consolidar comunidades de lectores, escritores e interlocutores, con intereses comunes respecto a los modos de recrear, comprender e interpretar saberes y experiencias orales de la sociedad y la comunidad lingüística, regional o nacional.

Esta dimensión instituyente abre nuevos caminos de estudio sobre la enseñanza de la oralidad en el contexto escolar y la formación de sujetos discursivos, desde las fuerzas centrífugas que preservan la singularidad de los interlocutores y apuntan al reconocimiento del otro. En este contexto, el género adopta cierta personalidad interdisciplinar que configura redes de cuestionamientos y saberes, y una variedad de puntos de vista, y que responden a transformaciones sociales, como un fenómeno de sentido o un “campo de creación social” (Castoriadis, 1997, p. 2).

Por tanto, al reconocer el género discursivo oral, desde una dimensión instituyente, ha constituido un escenario o un laboratorio de producción social, cuyo terreno ha sido preparado y acondicionado gracias a la reflexividad crítica de los docentes que hicieron parte de las comunidades mixtas de investigación de la RIEO. Desde esta mirada, el género representa la experiencia en contexto, en una situación comunicativa particular, y se convierte en el sentido de la interacción oral que atraviesa el significado, la apropiación y la intencionalidad del lenguaje oral. A partir de esta conceptualización, la clave de contemplar estos elementos ha configurado una didáctica, desde las redes de cronotopos e itinerarios reflexivos que ayudan a los estudiantes a comprender el contexto cultural del que hacen parte y reconocerse como gestores de acciones sociales.

Así, una didáctica del género discursivo se sitúa en el “saber y el sistema de prácticas en un contexto más amplio” (Bolívar, 2005, p. 18), además, permite reconocer las situaciones didácticas, desde las prácticas sociales, es decir, desde los aprendizajes que representan significados personales y colectivos. Por tanto, concebir el género discursivo y su didáctica apunta

a enmarcar nuevos procesos de enculturación académica y disciplinar. En este sentido, una didáctica del género, como lo describe Navarro (2014), adopta una visión de sus características estereotipadas, sociales y culturales que se constituye en listas abiertas que se pueden clasificar, por su ámbito de uso, debido a las fuerzas centrífugas (creatividad y cambio) y centrípetas (repetición y continuidad). El valor de estas fuerzas está en el impacto social de los géneros discursivos y permite que no sean meras reproducciones automáticas, sino que constantemente se encuentran en tensión.

Referencias bibliográficas

- Arbiol, C. y Molina, M. D. (2017). Explorando los saberes de las maestras en torno a la relación educativa: un estudio narrativo. *Perspectiva*, 35(2), 502-519. <https://roderic.uv.es/handle/10550/65691>
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Paidós.
- Camps, A. (2020). *Material de referencia para la elaboración de un Proyecto Lingüístico de Centro*. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/proyecto-linguistico-centro/materiales-de-referencia-para-la-elaboracion-de-un-plc>
- Chávez, J. (2020). Hacia una evaluación dialógica: claves para su fortalecimiento en la Educación Inicial. En M. Hernández Rincón, M. Y. Gutiérrez-Ríos, J. C. Molano Zuluaga, J. Chávez Wong y E. M. Niño, *Maestras y maestros de Educación Inicial dialogando en Red* (pp. 30-35). Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Dolz, J. y Schneuwly, B. (1997). Les genres scolaires, des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-41.
- Dolz, J. y Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de L'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. ESF
- Dumais, C. (2010). Atelier pour un enseignement de L'oral. *Québec Français*, (157), 58-59.
- Dumais, C. (2013). Hacia el desarrollo de los objetos de enseñanza/aprendizaje de lo oral con base en el desarrollo de los alumnos. *Enunciación*, 18(2), 140-151.
- Dumais, C. (2014). *Taxonomic du d'veloppement de la langue orale et typologie: fondements pour l'elaboration d'une progression des objets d'enseignant apprentissage de L'oral en classe de francais langue première qui s'appuie sur le d'veloppement integral des élèves de 6 à 17 ans* [Tesis doctoral inédita]. Université du Québec en Outaouais.
- Dumais, C. y Lafontaine, L. (2011). L'oral à l'école québécoise: portrait des recherches actuelles. L'oralité à l'école-Variabilité des contextes, des registres (et des normes), des genres textuels. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 33(2), 285-302.
- Educación y Sociedad. (2020). *Ecosistema de investigación, formación e innovación. Documento de trabajo*. Universidad de La Salle.
- Gutiérrez-Ríos, M. Y. y Hernández Rincón, M. (2022). *El género discursivo oral en el currículo escolar. Contribuciones desde comunidades académicas y científicas*. Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. <https://orcid.org/0000-0002-0461-4806>
- Hernández Rincón, M.; Gutiérrez Ríos, M. Y.; Molano Zuluaga, J. C.; Chávez Wong, J.; Niño Gutiérrez, E. M. e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. (2020). *Maestras y maestros de educación inicial dialogando en Red*. Universidad EAFIT. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2404>

- Lafontaine, L. y Dumais, C. (2014). *Emseigner L'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Montreal: Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L. (2005). La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langue d'enseignement au secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 95-109.
- Lafontaine, L. (2008). Que pensent élèves et enseignants de l'enseignement de l'oral? En L. Lafontaine, R. Bergeron y G. Plessis-Bélair (Dirs.), *L'articulation oral-écrit en classe: Une diversité de pratiques* (pp. 87-104). PUQ.
- Lafontaine, L. y Dumais, C. (2015). Los talleres formativos para la enseñanza de lo oral. En I. Aparicio y P. Nuñez Delgado, *Innovación docente en didáctica de la lengua y la literatura: teoría e investigación* (págs. 149-166). Octaedro.
- Navarro, F. (2014). Géneros discrusivos e ingreso a las culturas disciplinares. Aportes para una didáctica de la lectura y la escritura en educación superior. En F. Navarro (Coord.), *Manual de escritura para carreras de humanidades* (pp. 29-52). Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Palou, J. (2005). La entrevista. En J. Palou y C. Bosch (Coords.), *La lengua oral en la escuela: 10 experiencias didácticas* (pp. 94-118). Graó.
- Quesada, M. (1984). *La entrevista. Obra creativa*. Mitre.
- RIEO. (2023a). *Itinerario 1. Seleccionar o crear el género discursivo oral* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=QvdfDTLAL8k>
- RIEO. (2023b). *Itinerario 2. Definir el género discursivo oral* [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=_fb5wezygCU
- RIEO. (2023c). *Itinerario 3. Explorar y deconstruir el género discursivo*. <https://www.youtube.com/watch?v=9jIIzz0UwWE>
- RIEO. (2023d). *Itinerario 4. Planificar y elaborar el género* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=bVOIwQwodyk>
- RIEO. (2023e). *Itinerario 5. Autoevaluar y coevaluar el género* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=oaplBqct37I>
- RIEO. (2023f). *Itinerario 6. Proponer e intervenir el currículo* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=XLCzZvqDbhA>
- Rodríguez Luna, M. E. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. En M. Rodríguez Luna, J. Cárdenas Páez, D. Calderón, O. León Corredor, C. Plantin, S. Soler Castillo, G. Muñoz González, M. Quintero Mejía y E. Vasco Montoya. *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio* (pp. 13-43). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- The Funny Class Mx. (2020). *La entrevista y sus características (para 4to grado de Primaria)* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=ifX3fo-itak&t=3s>

Capítulo 3. El cuento como género discursivo oral en la educación básica



Este capítulo es parte del macroproyecto de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad: *Didácticas de géneros discursivos orales que construyen pensamiento crítico en Latinoamérica (2020)*.

 Patricia Pérez-Morales*

 María Nelsy Rodríguez-Lozano*

 Jennifer Umaña-Serrano*

 Milena Jara Castro*

*Universidad Nacional de Educación, UNAE

Voces que inspiran, recrean y educan

En este capítulo se presentan los significados y sentidos que, en la comunidad mixta de investigación, se tejieron colaborativamente en torno al género discursivo oral y a través del cuentacuentos y el juego de roles, como recursos potenciadores del pensamiento crítico, creativo e imaginativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto en el área de Lengua y Literatura, como en la de Educación Básica y la de Educación Básica Intercultural Bilingüe.

En el primer apartado, se explican las dimensiones que se tuvieron en cuenta en la configuración didáctica, a partir de la estrategia *lesson study*. En los cinco itinerarios que siguen se profundiza en los elementos didáctico-metodológicos: desde la selección del género discursivo; su definición; exploración y deconstrucción; planificación y elaboración; hasta la evaluación y coevaluación de los mismos. Los itinerarios incluyen ejercicios práctico-reflexivos y registros audiovisuales que sirven para orientar a quienes deseen asumir el compromiso de replicar esta experiencia en sus comunidades y contextos de aprendizaje. Finalmente, en el itinerario seis se recogen, como resultado de lo vivido en el marco de esta investigación, algunas propuestas y recomendaciones para intervenir el currículo.

Configuración didáctica del cuento como género discursivo oral

El arte de narrar: la voz como elemento catalizador de la educación

Se debe partir de comprender lo que significa la configuración didáctica, es decir: determinar y definir los aspectos que la componen. En el caso de este estudio, se seleccionaron tres dimensiones como determinantes en el proceso didáctico: la teórico-práctica, la estratégica y la técnica. A continuación, se describe en qué consiste cada una.

Dimensión teórico-práctica: caminos que se bifurcan

Esta posibilita el acercamiento a la realidad educativa. En consecuencia, tanto el campo teórico como el práctico juegan un papel importante en la configuración didáctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El primero, se encarga de generar conocimientos y saberes sobre las situaciones educativas correlacionadas con los principios que orientan la enseñanza. Para ello, se recurre a procesos de reflexión-acción que propician esta articulación. El segundo, por su parte, favorece los procesos de enseñanza contextualizada y el aprendizaje situado, a través de mediaciones —en este caso, el cuentacuentos y el juego de rol— que facilitan su concreción. Esta dimensión se puede graficar de la siguiente manera:

Figura 6. Componentes de la dimensión teórico-práctica



Fuente: elaboración propia

Dimensión estratégica: tácticas que amplían, aplican y actúan

Está interrelacionada con la dimensión práctica, por lo que implica pensar en el procedimiento para organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una de las estrategias seleccionadas es la *lesson study* (en adelante LS), la que, por dos de sus pilares fundamentales —la investigación-acción áulica y el proceso colaborativo autocrítico— posibilita la coconstrucción dialógica del saber-hacer pedagógico, a través de las comunidades mixtas de investigación. Estas se conforman con docentes en aula, en formación, acompañantes, investigadores y un profesor coordinador. La LS, al igual que la investigación-acción, se organiza por ciclos. En este caso, se organizaron tres ciclos, uno con cada comunidad mixta de investigación.

A su vez, cada ciclo incluye la experiencia del desarrollo de la lección, el análisis y la evaluación de la misma en siete pasos (que se abordan en detalle en el tercer itinerario). Se puede afirmar que la LS entra a cumplir una función orgánica en todo el proceso de diseño, desarrollo y evaluación del género discursivo oral, a través del cuentacuentos y el juego de rol focalizados en el desarrollo del pensamiento crítico, imaginativo y creativo, según cada contexto educativo de interés (ver la siguiente figura).

Figura 7. Componentes de la dimensión estratégica

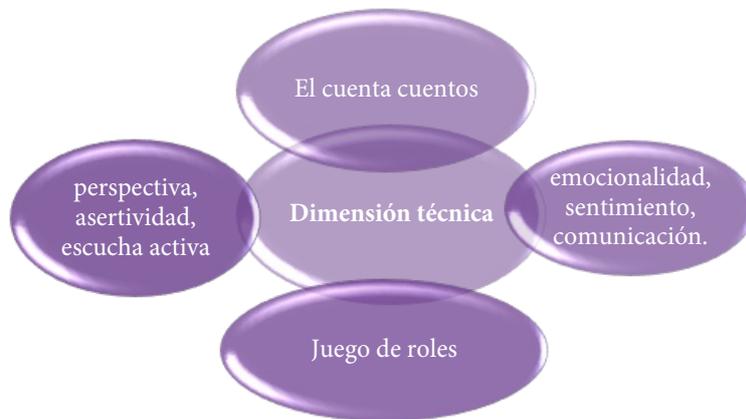


Fuente: *elaboración propia*

Dimensión técnica: en el interior de la maquinaria

Cuentacuentos y juego de rol son dos recursos concretos que posibilitan y facilitan el desarrollo del género discursivo oral. El primero, gira alrededor de las cualidades personales del narrador: la emocionalidad, el sentimiento, la teatralidad y la forma de comunicación que genera para cautivar a su público. El segundo, está en función de la interacción social con los otros, por lo tanto, la toma de perspectiva, la asertividad y la escucha activa son tres elementos claves de su configuración.

Figura 8. Componentes de la dimensión técnica



Fuente: *elaboración propia*

¿Qué se debe tener en cuenta para el diseño de la LS?

Estas tres dimensiones, teórico-práctica, estratégica y técnica, confluyen para definir la situación problemática y coconstruir, de manera colaborativa, el foco de acción de la LS, a partir del caso

trabajado por cada una de las comunidades mixtas de investigación. Las preguntas con las que se focaliza la acción de la LS, para los tres ciclos del proceso, son:

1. ¿Qué tipo de mediación se debe realizar, desde el género narrativo oral, para estimular la imaginación y la creatividad en el estudiantado a través del cuento?
2. ¿Qué interacciones, desde el género discursivo oral (cuento), potencian el pensamiento crítico?
3. ¿Cómo generar pensamiento crítico en el proceso didáctico, desde el género narrativo oral?

Estas tres preguntas se convierten en los ejes de reflexión y acción de todo el proceso de la configuración didáctica y son la base de donde se parte para el diseño de la LS en cada uno de los ciclos.

El siguiente paso en el proceso de diseño colaborativo de la LS es establecer los roles de cada miembro, realizar la planificación de la lección y diseñar la guía de observación. Cada miembro de la comunidad mixta de investigación se organiza a partir del rol asignado. Para proceder a realizar la planificación de la LS, es importante comprender cómo y por qué este diseño puede funcionar y provocar la comprensión de los estudiantes, para esto es importante elaborar una guía de observación de la lección (enfocada en qué y cómo los estudiantes aprenden), lo que posibilita un análisis profundo y amplio del proceso vivido.

Devenir del género discursivo oral: reconstrucciones alrededor de los ejercicios dialógicos e interculturales

Itinerario 1. Seleccionar el género discursivo oral y reconstruirlo

La interculturalidad y su relación directa con el género narrativo oral, a pesar de parecer obvia, está atravesada por diferentes perspectivas que, en un nivel inicial, se centraba en el reconocimiento del otro como un ser lejano y “diferente”, al que, de vez en cuando, se le permitía interactuar dentro del propio universo de sentido inmediato. Si bien, lo que se ha buscado es fomentar espacios de relación, se sabe que esta utopía ha tenido sus complicaciones y discusiones. En este sentido, el cuento, como un elemento vehicular para la expresión y conexión intercultural, deja de ser un simple recurso didáctico y se instaura como un medio que acerca experiencias y reproduce relaciones significativas.

En este sentido, se toma la noción de interculturalidad educativa planteada por Ferrão (2010), quien expone que es

aquella que pretende promover una transformación curricular que afecte todos sus componentes y que cuestione la construcción de la llamada “cultura común” y de los conocimientos y valores considerados “universales”, es decir, que se trata de una perspectiva dirigida a repensar la epistemología que preside las formulaciones curriculares vigentes en nuestras sociedades, con el objetivo de impulsar el diálogo entre diferentes cosmovisiones y saberes inherentes a los diversos grupos socioculturales. (p. 340)

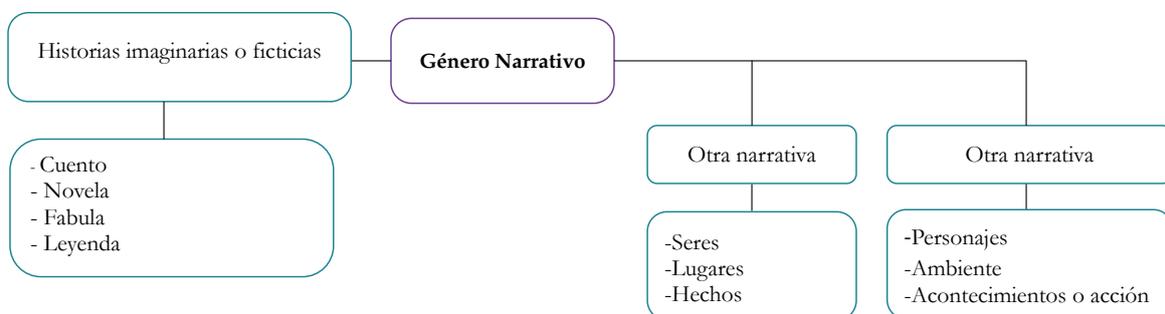
Así pues, el uso del género discursivo oral, en relación con los procesos y ejercicios interculturales dentro de la escuela, busca superar el etnocentrismo y las prácticas dogmáticas que han sido impulsadas por los procesos globalizadores y totalizadores de la contemporaneidad que pretenden vincular la justicia, la equidad y el desarrollo de una ciudadanía consciente de los diferentes movimientos, procesos y devenires sociales. En otras palabras, el cuento, como

recurso didáctico, favorece ampliamente a los procesos intrínsecos de la interculturalidad, pues la multiplicidad de voces, relatos, personajes, lugares y situaciones permiten mediar alrededor de diferentes conflictos y construir competencias ciudadanas y sociales, ya que la comprensión de la realidad, a través de la aparente “ficción” de las historias, desplaza la univisión que se tiene de los contextos inmediatos y convierte a los estudiantes en los protagonistas de una historia que, dependiendo de la situación, podría ser la propia. Esto, pues se parte del hecho de que el cambio es una constante que rige el devenir de la vida y, por ende, la adaptabilidad se instaura como una herramienta eficaz dentro del cambio social y la diversidad, ejes indispensables en el continuo actuar de una sociedad igualitaria.

Es dentro de esta construcción constante de una sociedad plural que el cuento y el género narrativo oral intervienen, pues facilitan, a través de la mediación del docente o del narrador, la identificación de acciones excluyentes y totalizantes, lo que permite desarrollar recursos discursivos que funcionan como herramientas útiles y que construyen pensamiento crítico, en miras a fortalecer las competencias reflexivas. De esta manera, los múltiples elementos del género, en relación con la multiplicidad de las construcciones sociales, se retroalimentan y funcionan como un eje fundamental dentro de la edificación de ciudadanías que reconocen las diversidades como un proceso propio del desarrollo de las sociedades, en las que escuchar-leer al otro se instaura como un proceso que amplía las diferencias y pone en funcionamiento una maquinaria que extrapola las nociones de una identidad única e imperante.

El género discursivo oral, desde sus especificidades didácticas, ha posibilitado el ejercicio dialógico, no solo dentro de los espacios escolares, sino alrededor de las interacciones sociales y culturales. Así pues, su uso específico dentro de los ejercicios pedagógicos amplía las interrelaciones que alimentan y potencian la imaginación, recreación, creatividad y el pensamiento crítico de quienes interactúan con las narraciones. Por tanto, el presente itinerario presentará las especificidades del cuento oral, con el fin de acercar a los lectores a los procesos comunicativos que se entretajan en el ejercicio de narrar. Esto, pues se parte de la premisa de que la construcción discursiva del género pasa, inicialmente, por interacciones orales que, después, se resignifican por medio del ejercicio de escuchar, leer, escribir y renarrar. Este proceso de reconstrucción se realiza a partir de las características tradicionales del género narrativo y de los saberes del cuerpo docente.

Figura 9. Características del género cuento



Fuente: elaboración propia

Las preguntas que pueden orientar este proceso de reconstrucción son: ¿cómo ejercer e interpretar determinado papel dentro de la narración?, ¿cómo estimular la imaginación y la capacidad verbal?, ¿cómo reelaborar e interpretar cuentos? y ¿qué registros orales predominarían en la recreación del cuento?

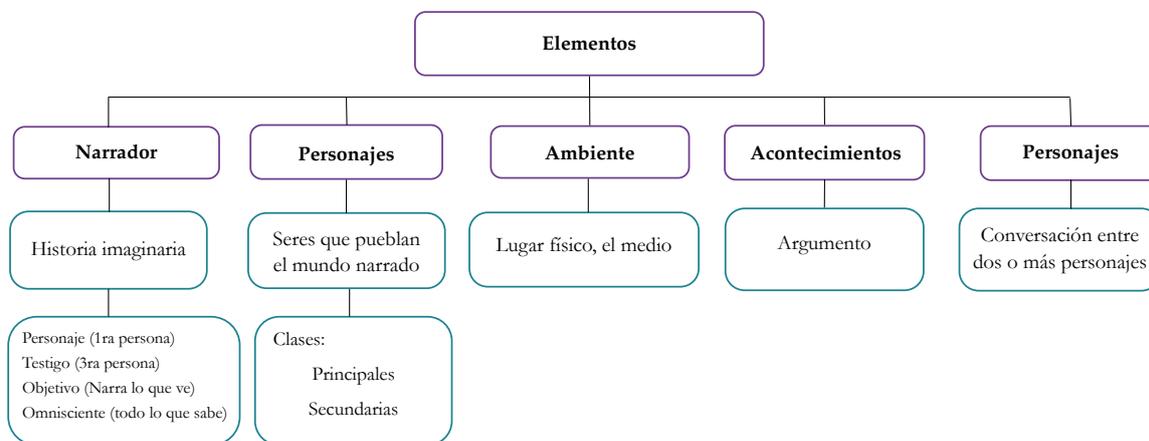
De lo popular a lo sublime: el arte de contar y de narrar a través del juego

Itinerario 2. Definir el género discursivo oral

Siguiendo a Bajtín (1982), los géneros discursivos son secuencias lógicas, estructuradas a través del lenguaje, que enuncian diferentes temas por medio de un estilo verbal, formal o popular. En el caso de los procesos comunicativos orales, se pueden observar las características específicas de las formas y las estructuras sociales de uso, es decir, los procesos comunicativos están delimitados por las condiciones y fenómenos históricos y culturales que expresan y amplían los temas, los estilos y las composiciones fonéticas. Así pues, las enunciaciones orales expresan la individualidad de los hablantes que, a través de sus facultades verbales, exponen sus capacidades lingüísticas y su posicionamiento como sujetos en el mundo.

Uno de los géneros discursivos más sobresalientes y transmitidos en el contexto escolar y social es el cuento, el que permite generar diferentes emociones y despertar la imaginación de sus lectores y oyentes. Por ello, antes de abordar este tema, es importante discutir sus elementos constitutivos, a través del siguiente esquema que se plasma en la Figura 10.

Figura 10. Elementos del género narrativo



Fuente: elaboración propia

El cuento, desde su estructura primitiva y dentro de las especificidades del género narrativo, se ha relacionado directamente con procesos y ejercicios orales que, en un principio, se limitaban al placer de escuchar por escuchar; sin embargo, después se materializaron diferentes historias que contienen el folklor y la fantasía de diversas culturas. En las sociedades primitivas, narrar se instauraba como un signo de convivencia, en el que se reunían y comulgaban los contadores de historias y quienes las escuchaban.

No obstante, hay que tener presente que contar y escribir un cuento son actividades distintas: una es recreadora y la otra requiere de cierta experticia, de un saber y un poco de erudición. Claro, diferentes estudios y reflexiones han intentado desvirtuar esta perspectiva, lo que conlleva a confusiones terminológicas y didácticas que, muchas veces, acaban separando el ejercicio de contar cuentos y su expresión didáctica de los estudios formales de los mismos. Así pues, un cuento, visto desde cualquier perspectiva, se define como el proceso que sirve para designar, desde un lenguaje “popular”, formas y representaciones simbólicas de una cultura; además, este generalmente busca representar, a través de la imaginación, un conjunto de hechos que se corresponden recíprocamente con la realidad y la imaginación. De una manera más sistematizada, se puede decir que:

Figura 11. Definición y características del cuento



Fuente: *elaboración propia*

De tal manera, escribir un cuento requiere de un sistema de signos gráficos, organizados y coherentes, y se trata de un ejercicio que dista significativamente del proceso de contar y escenificar, ya que dentro de ese se verán infiltradas ambigüedades, homonimias, inserciones lingüísticas irracionales o arbitrarias, accidentes históricos, recuerdos, sensaciones, emociones y asociaciones de quien está narrando o representando el cuento. Dentro de los estudios literarios, se reconoce que rastrear el inicio del “contar historias” es imposible, pero, aparentemente, las primeras manifestaciones del cuento —con una estructura formal— aparecen en relatos egipcios datados en los años 4000 a. C.

Posteriormente, se encontraron registros en la misma Biblia, en textos clásicos greco-latinos, como la *Iliada* y la *Odisea* de Homero, y en otros escritos en sánscrito, como el *Pantchatantra* (s. VI a. C.) y las populares y muy conocidas historias recopiladas en *Las mil y una noches*. De lance en lance, la evolución de la narración oral y escrita estuvo atravesada por un sinnúmero de estructuras y especificidades literarias que acabaron construyendo y constituyendo singularidades estéticas y creativas que, en la edad moderna y contemporánea, se estudian formalmente dentro de la teoría literaria. Así pues, se puede afirmar que existen tres textos del género moderno: el ya mencionado *Las mil y una noches*, *Los cuentos de Canterbury* de Geoffrey Chaucer y el *Decamerón* de Giovanni Boccaccio, los que aparecieron en occidente en el siglo XIV y se popularizaron rápidamente por el mundo en los siglos XVI y XVIII.

El desarrollo y evolución del cuento se instauró, específicamente, en el siglo XIX, gracias a la expansión acentuada de la prensa y la impresión de periódicos, lo que permitió la extensiva publicación de textos. De este modo, las características comunes entre los cuentos agruparon diferentes formas de narrar, centralizando las convenciones genéricas a través del concepto de *short story*, teorizado en los Estados Unidos, por vuelta de 1880. Finalmente, el cuento evolucionó a la forma que conocemos actualmente, en la que las acciones y los conflictos pasan por el planteamiento inicial de la historia, el desarrollo, la crisis y la resolución final, rompiendo significativamente con las estructuras derivadas de la tradición oral, cuyas características se centraban en las acciones precisas de la crisis del relato.

Figura 12. Retrato de Vladimir Propp (1928)



Fuente: González (2017)

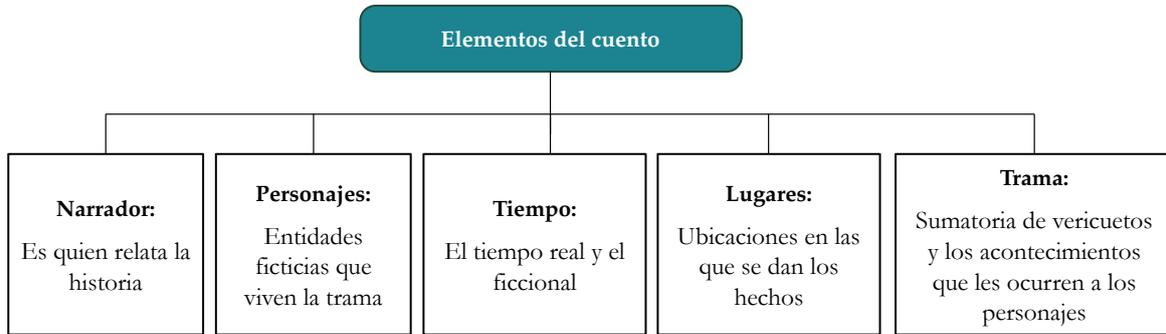
Naturalmente, de ello se extrae la estructura actualmente estudiada y planteada por diferentes teóricos de la literatura, especialmente por Vladimir Propp, en su texto *Morfología del cuento* (1928); esta se resume de la siguiente manera: espacio, tiempo, foco narrativo, personajes, diálogos, tensión y significación. El espacio, generalmente, se presenta reducido, es decir, cerrado y focalizado a través de ciertos elementos que delimitan la configuración del sentido del mismo; es decir, está representado por una precisión que les permitirá a los personajes moverse ampliamente y resaltar su importancia narrativa. En cuanto al tiempo, este debe presentarse sin carga dramática, es decir, se establecerá por medio de una referencia, por ejemplo: “Pasaron años, días, semanas, horas”, restringiendo la narración a pequeños lapsos que sintetizarán el eje dramático de la historia.

Por otro lado, el foco narrativo gira en torno a procesos objetivos, por tanto, es relatado, usualmente, en tercera persona; en esta línea, sobresalen las siguientes precisiones: la historia se cuenta a través del ojo del escritor, el observador omnisciente o el personaje principal o secundario narra la historia de sí mismo o de otros. Además, se presentarán los personajes, cuyas características se resaltan a través de la descripción de los lugares, la transición temporal y el foco; este último, delimita las especificidades de los mismos y las representará en la materialización de máximo cinco personajes, los que cumplirán un papel principal o secundario, dependiendo del eje de la narración.

Hay que tener en cuenta que los personajes de los cuentos, generalmente, no se construyen desde ejes o visiones complejas, por el contrario, los narradores buscan, en medio de la brevedad, presentar la complejidad de lo imprevisible. Por supuesto, para que los personajes se relacionen, se requieren diálogos contruidos a través del uso de metáforas y de un lenguaje objetivo que no busca llenar de información al lector, sino que pretende potencializar los ejes centrales de las acciones y, con ello, generar tensión y significación.

La tensión representa la intensidad narrativa y, si bien, se va hilvanando en el devenir de las palabras, no se presenta de manera abrupta y repentina, sino que se despliega poco a poco, creando una atmósfera de suspenso, intriga y curiosidad. Del mismo modo, la significación no dependerá de la conexión entre las palabras, sino que trascenderá más allá de la simple comprensión narrativa, buscando impactar en la construcción de sentido del lector.

Figura 13. Elementos característicos del cuento



Fuente: elaboración propia

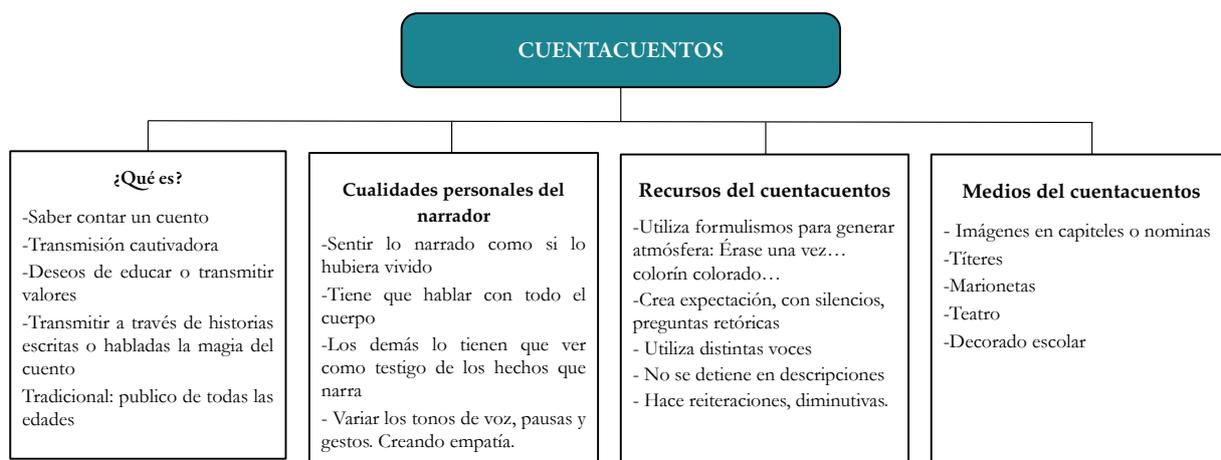
Alrededor de estas especificidades narrativas y literarias, se han presentado diferentes herramientas didácticas que han buscado potencializar las características del cuento. De modo que, dentro de estas estrategias, se ha propuesto trabajar con el cuentacuentos y el juego de rol, como herramientas que fomentan el pensamiento crítico y las interacciones comunicativas amplias. El oficio de narrar cuentos, según Sara Cone Bryant (1995), “es una obra de arte, el mayor servicio que puede aportar al niño reside en su llamada al eterno sentimiento de la belleza [...] Contar cuentos es, ante todo, un arte de distracción. Primero, complacer, después, en todo caso, instruir” (p. 20).

Por supuesto, el método del cuentacuentos se centrará en la narración de una obra literaria, a través del lenguaje preverbal, es decir, valiéndose de sonidos onomatopéyicos que irán conectándose con reflexiones y adaptaciones que se complementarán con el uso del cuerpo y de materiales didácticos que busquen una conexión entre lo que se cuenta, el narrador y los espectadores. Como recomienda Lavilla (2012), “Permítete disfrutar sin trabas, ni prejuicios, concéntrate en tu historia y vívela como la cosa más maravillosa. El cuento es la magia, el cuentacuentos es el mago que realiza encantamientos, porque conecta con la imaginación” (p. 26).

No obstante, hay que tener en cuenta que el uso del cuentacuentos dista mucho de la lectura en voz alta; si bien, se valen del mismo canal, esta última centra su atención en el texto, la entonación y la conexión entre las palabras. Por el contrario, el método del cuentacuentos enfoca la narración del relato en quien escucha, pues se busca impactar, a través de la escenificación de las palabras y la percepción que se tiene del mundo y de la narración, ya que el intérprete tiene la posibilidad de modificar la historia y reinventarla, desde su contexto, su lugar en el mundo y su percepción de lo que le rodea.

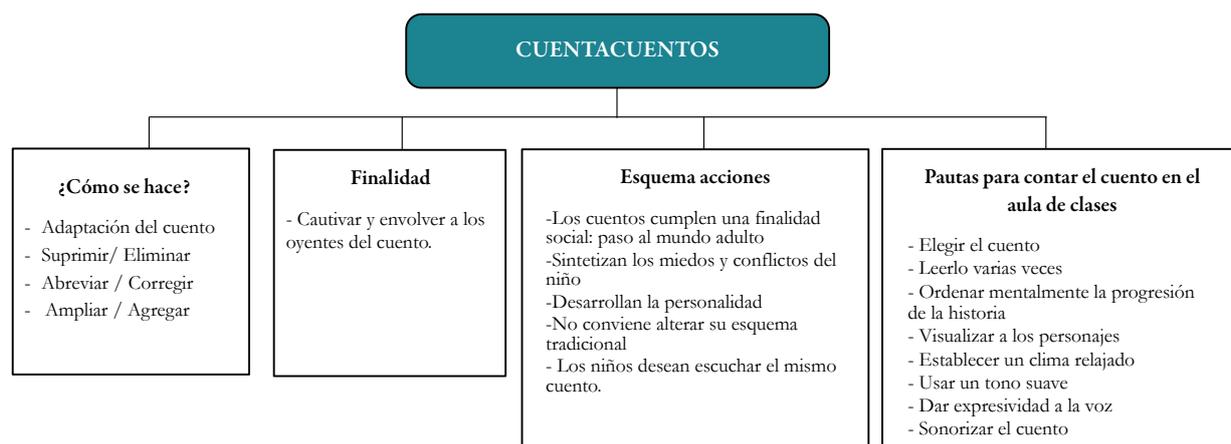
Siguiendo a Volosky (2004), este ejercicio se estructura de la siguiente manera: conocer la historia, recrearla y alimentarla del contexto inmediato y personal; adaptar y reescribir la historia en un tiempo presente, cargando de veracidad lo narrado; y preparar la escenificación, movimientos corporales, tonos de voz y onomatopeyas. Por ende, se puede destacar sobre esta herramienta didáctica lo siguiente:

Figura 14. Definición, cualidades, recursos y medios del cuentacuentos



Fuente: elaboración propia

Figura 15. Finalidad, acciones y pautas del cuentacuentos



Fuente: elaboración propia

Así pues, el cuentacuentos puede retroalimentarse y ejecutarse de la mano del juego de rol, ya que este último permite una exploración y explotación más amplia de la corporeidad y de la construcción de escenarios. Según Zamarreño (1993), un juego de rol es sino un conjunto de reglas que usualmente se compilan en uno o varios volúmenes y permiten interpretar el papel de un personaje (cabe mencionar que *rol* significa exactamente eso, ‘papel’) en una historia, no muy distinta a la de una obra teatral o una película. Sin embargo, lo que diferencia a esta narración de las ya mencionadas es que esta se desarrolla simultáneamente en la mente de quienes juegan y observan. Esto posibilita que, con medios muy reducidos —papel, lápices, gomas de borrar, algunos dados, etc.—, se puedan contar y crear aventuras en mundos que van desde la fantasía heroica el mejor ejemplo es *El señor de los anillos*, hasta el lejano futuro, *La guerra de las galaxias*, pasando por toda la historia de la humanidad y sus diversos episodios.

De ahí que la interacción gire en torno a un devenir constante de construcción narrativa que parte de una noción de verdad, de creer en el otro y de colaborar en conjunto, para que esa historia escenificada cobre vida. Dicho de otro modo, se construye un *pacto narrativo oral* que se resignificará constantemente alrededor de simulacros narrativos y corporales. Para ello,

la edificación y planificación de *mapas simbólicos* permitirá prever diferentes movimientos, en los que el discurso se impregnará de las experiencias e historias personales de cada uno de los involucrados.

En este sentido, el *performance* jugará un papel fundamental dentro de la planificación y la ejecución del juego de rol y en función del ejercicio de narrar cuentos. En palabras de Mieke Bal (1990), “desde un punto de vista gramatical, el mejor de los casos podrá narrar sobre algún otro, un «él» o una «ella»” (p. 127), es decir, se da un papel fundamental al otro, a su visión y configuración de sentido, ya que se reconoce que la puesta en escena de los demás reconfigurará la historia narrada y el devenir de la actuación propia.

Nuevos asaltos: nomadismos y otros recorridos a través del género

Itinerario 3. Explorar y deconstruir el género

Este itinerario plantea una reflexión crítica sobre los modos convencionales que han marcado, didáctica y pedagógicamente, el uso del cuento en los contextos educativos y, además, propone unas rutas alternas para su implementación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, se asume el género discursivo como un recurso potente que sirve para la creación de tramas y narrativas cargadas de significados y sentidos. El género debe trascender las características textuales, para ser permeado por el sujeto que le da sentido y significado, a través de la percepción y comprensión que tiene del mundo, donde el lenguaje oral y corporal es un vínculo creativo de la comunicación (Bazerman, 2012). Desde este lugar de enunciación emerge la iniciativa del encuentro colectivo para conformar las comunidades mixtas de aprendizaje, con el fin de indagar y reflexionar conjuntamente sobre el cuento como un género discursivo y sobre las alternativas posibles para su implementación.

Sabemos que el cuento y otras modalidades de relato oral, como la leyenda y el mito, están presentes en los distintos niveles, subniveles y grados de la formación escolar (educación inicial, básica, bachillerato, entre otras), su implementación depende del contexto de referencia. En algunos escenarios de la educación formal, se asume como tema concerniente a la asignatura de Lengua y Literatura; en otros casos, su puesta en práctica se deriva de la necesidad de desarrollar competencias y dominios relacionados con la comunicación oral. Sin embargo, e independiente de la ruta seleccionada, para trabajar el cuento se termina priorizando el relato escrito en detrimento del oral.

A partir del ejercicio de diálogo crítico desarrollado en las comunidades mixtas de investigación, se reconoce al cuento desde su riqueza oral, lo que implica pensar y experimentar los aspectos relevantes de interacción, conversación y escucha. Aspectos que permiten alejarse de la memorización, réplica exacta o relato escrito preexistente, y, por otro lado, convoca a contemplar su relación con los otros y su contexto y valor cultural.

Para lograr un verdadero ejercicio reflexivo, se invita a realizar lo siguiente:

PRÁCTICA REFLEXIVA 1

En comunidades mixtas, el grupo de docentes conversará en torno a sus experiencias, usando el cuento como estrategia didáctica. Para lograrlo se sugiere:

- Explorar juntos, desde la experiencia escolar, algún cuento que se haya narrado o escuchado.
- Describir las estrategias propuestas, por cada docente, para crear o contar cuentos en el contexto escolar e identificar las dificultades para su aplicación.
- Reconocer juntos las estrategias que han sido más significativas para abordar el cuento en el contexto escolar.
- Focalizar las estrategias que incentivan el desarrollo de la voz de los estudiantes, a través de este género discursivo oral.

Este ejercicio reflexivo entre pares-docentes tiene como propósito identificar experiencias y reconocer nuevos escenarios de aprendizaje o abordaje del cuento, desde una perspectiva dialógica y de recreación conjunta de experiencias en torno a este género discursivo oral en el contexto escolar. Ello posibilita explorar ideas que lleven a potencializar la voz, la escucha, el silencio, la imaginación y la creatividad de los discentes a través de recursos como el cuentacuentos y el juego de rol.

La deconstrucción del género discursivo que realizan las comunidades mixtas ayuda a desprenderse de ideas preexistentes que asumen que la única manera de usar el cuento, en el contexto escolar, es ligarlo a la producción escrita y a la narración memorística. Por lo tanto, es importante ir más allá de estos principios solidificados por la tradición investigativa en el campo educativo y avanzar hacia su deconstrucción, para dar paso a nuevas experiencias (Egan, 1994).

El género discursivo, desde esta nueva mirada, invita a reconocer e incentivar el uso de la imaginación y la creatividad, como recursos fundamentales en la narración oral del cuento. Desde este ejercicio de deconstrucción del género discursivo, es esencial incorporar el cuentacuentos y juego de rol, como elementos clave en el desarrollo de la estrategia didáctica LS. Para esto, se debe tener en cuenta dos momentos importantes: *lesson* (lección), que es la ejecución o desarrollo de la clase, y *study* (estudio), que es la reflexión, ajuste y proyección de la primera, a partir del trabajo cooperativo de las comunidades mixtas. Con el fin de focalizar la mirada en la estrategia didáctica, es necesario preguntarse:

PRÁCTICA REFLEXIVA 2

1. ¿Qué tipo de mediación se debe realizar, desde y a través del cuento como género discursivo oral, para estimular la imaginación y la creatividad en estudiantes?
2. ¿Qué interacciones, desde el género narrativo oral (cuento), potencian el pensamiento crítico?
3. ¿Cómo generar pensamiento crítico en el proceso didáctico, desde el género narrativo oral?

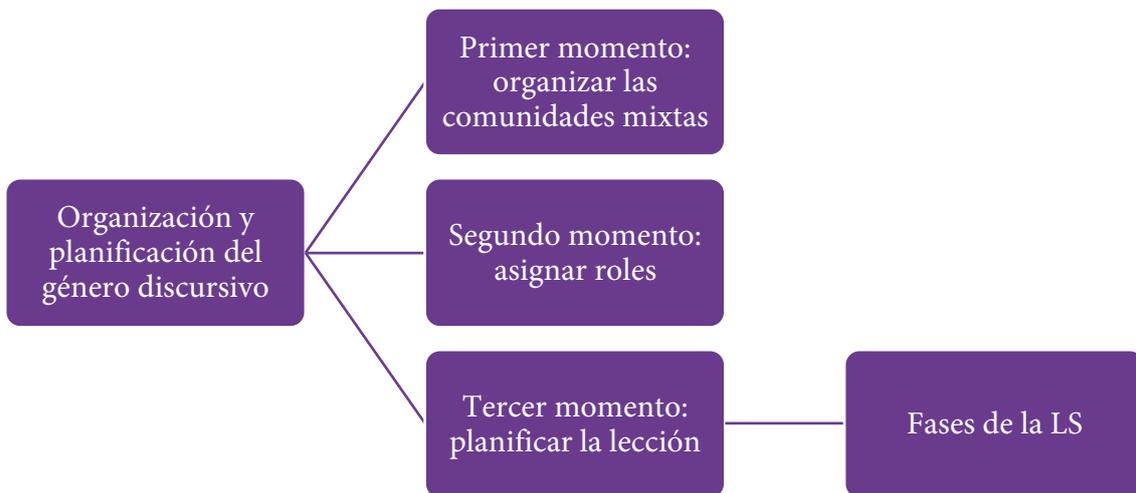
Mapas en medio del desierto: conociendo y explorando nuevos caminos

Itinerario 4. Planificar y elaborar el género

Hasta aquí, se ha presentado el recorrido de una ruta reflexiva y consensuada de la configuración didáctica de la LS que fue discutida y pensada en las comunidades mixtas, a partir de la definición, selección y deconstrucción del género discursivo. En este itinerario, se presenta la LS como el eje que articula el diseño, desarrollo y evaluación del proceso de acción didáctica, con el cuentacuentos y el juego de rol, y a través del cuento como género discursivo oral.

La LS implica llevar a cabo procesos de investigación-acción cooperativa, a través de ciclos de intervención y fases por cada ciclo (Soto, 2021; Pérez y Soto, 2022). En el caso de esta investigación, hubo tres ciclos de intervención y siete fases por cada ciclo de la LS. Es decir, se realizaron tres lecciones o propuestas didácticas, desarrolladas por tres docentes en ejercicio y en siete fases articuladas, desde su diseño hasta la aplicación de la acción educativa (Soto, 2021; Pérez y Soto, 2021).

Figura 16. Momentos para organizar y configurar la propuesta didáctica



Fuente: elaboración propia

En el primer momento, que consiste en organizar las comunidades mixtas, es importante distribuir los roles al interior de cada una, con el fin de garantizar el proceso e implementación de la LS. Por lo tanto, se debe tener en cuenta que estos grupos se configuran con docentes de diversos campos de formación: algunos en ejercicio y acompañantes de diversas áreas, quienes pueden ser externos; otros en formación (estudiantes practicantes); en ejercicio que se desempeñen como maestros en el nivel seleccionado para el desarrollo de la LS; y quienes coordinan toda la experiencia⁵. La participación en el proceso implica, para cada miembro de la comunidad, asumir responsablemente las funciones asignadas, según el rol que desempeñe.

⁵ Las comunidades mixtas se pueden organizar de acuerdo a las condiciones particulares de las instituciones educativas, es decir, necesariamente no tienen que conformarse con todas las figuras de docentes que se han explicitado; pueden incluir, únicamente, profesores en ejercicio acompañantes y en ejercicio que desarrollen la LS.

En el segundo momento, asignación de roles, se distribuyen y conceden las funciones a cada miembro de la comunidad. Esto contribuye a un adecuado desarrollo de la LS, dado que activa los procesos comunicativos y organizativos al interior del equipo de trabajo, consolida las relaciones entre sus miembros y hace más ágil y eficiente el proceso (Soto, 2021). Los roles recomendados son cuatro: “secretariado, moderador, líder pedagógico y responsable del material” (*ibidem*, p. 26). Cada uno puede ser asumido por varios miembros de la comunidad.

El secretariado que menciona el autor (*ibidem*) es responsable de llevar la memoria escrita de los aspectos más relevantes de las reuniones de preparación para el desarrollo de la lección. Esto implica: abrir y cerrar las sesiones de encuentro; sintetizar las decisiones y discusiones relevantes; recordar tareas, tiempos y compromisos para la siguiente asamblea; y compartir la memoria escrita con todos los integrantes de la comunidad.

Por su parte, el moderador asume el rol de orientar y dinamizar las reuniones; por ello, busca incentivar la participación activa de todos los integrantes de la comunidad, a través de exponer sus puntos de vista, inquietudes y aportes. Además, propone la agenda de la reunión, mantiene al grupo en el tema establecido y sintetiza acuerdos y divergencias (*ibidem*).

Por otra parte, el líder pedagógico tiene la función de motivar la búsqueda de materiales relacionados con el aspecto disciplinar, pedagógico, curricular, entre otros. Además, debe contrastar experiencias y proponer alternativas, sin perder de vista los objetivos propuestos para la LS (*ibidem*).

Finalmente, el responsable del material se hace cargo de lo que ha generado la comunidad (actas, memorias, videos, entre otros) y de los insumos necesarios para las discusiones (artículos, libros, material audiovisual, entre otros). La persona que ejerce estas funciones debe mantener al día la información disponible en los medios tecnológicos acordados (*ibidem*).

Es importante tener en cuenta que los roles asignados al interior de cada comunidad mixta son rotativos, por lo que cada participante asume un papel distinto, según los ciclos de la LS.

Para terminar, es necesario comentar que el tercer momento, planificar la lección, se inicia definiendo los ciclos de LS a desarrollar. En el caso de esta investigación, se propusieron tres, uno por cada comunidad mixta, en los que se diseñó colaborativamente la propuesta didáctica, a partir de los recursos del cuentacuentos y el juego de rol.

Para conocer y profundizar en la LS, se invita a realizar lo siguiente.

PRÁCTICA REFLEXIVA 3

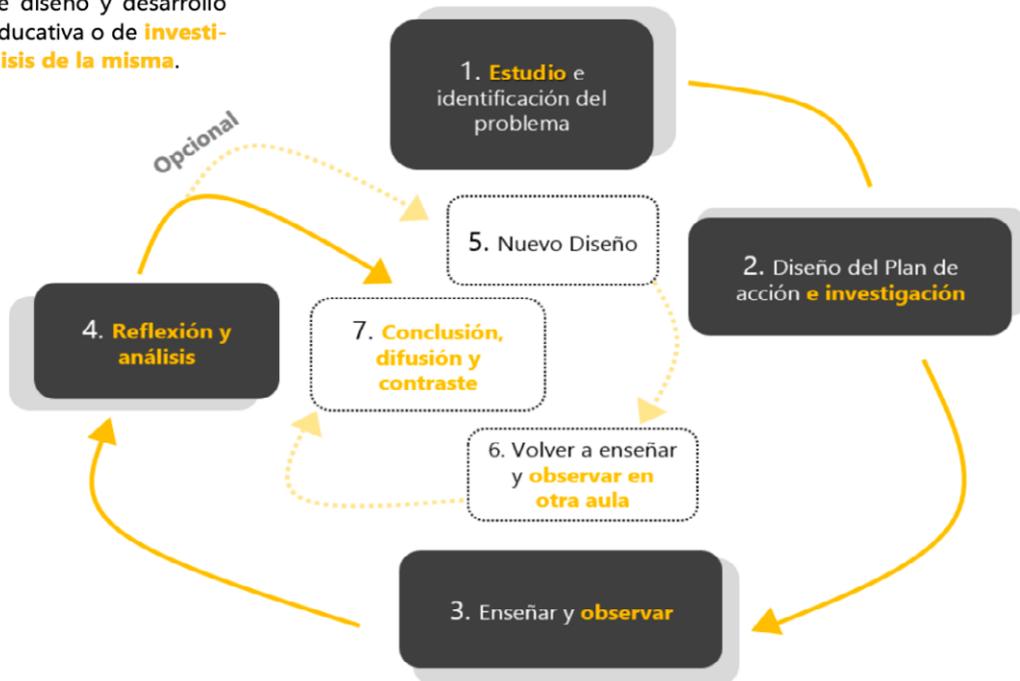
Lea [*Lesson Study en la Universidad de Málaga*](#) (Repensar la educación, s.f.), con los docentes que hacen parte de la comunidad mixta. Este texto y reflexiones tratan sobre los aspectos más importantes de la estrategia de enseñanza-aprendizaje sugerida, la LS, un proceso de investigación-acción cooperativa.

Texto adicional: “Lesson Study: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo” (Soto y Pérez, 2015).

Hay que tener en cuenta que se consideran las siguientes fases para diseñar e implementar la LS.

Figura 17. Fases *lesson study*

Cada una de las fases se relacionan con los dos ejes fundamentales del proceso: el de diseño y desarrollo de la acción educativa o de **investigación y análisis de la misma**.



Nota: cada ciclo de aplicación pasa por siete fases e incorpora las mejoras identificadas en la etapa de reflexión y análisis.

Fuente: tomado de Soto (2021)

Diseño *lesson study*

Primera fase: estudio e identificación del problema

En las comunidades mixtas se hace una revisión crítica de las maneras en que el grupo de docentes de la comunidad ha abordado el cuento, además se describen las estrategias e identifican dificultades (ver Práctica reflexiva 1, p. 58). A continuación, se comparten las expectativas que se desean alcanzar en relación a los conocimientos, temáticas curriculares, competencias, etc., pues estas serán tomadas en cuenta para el diseño y aplicación del cuentacuentos y el juego de rol. Posteriormente, se establece la finalidad y principios que orientan la acción didáctica, tal y como se muestra en la Tabla 8.

Tabla 8. Definición del problema y focalización de la mirada

| Preguntas guía | Mediaciones |
|---|---|
| ¿Qué tipo de mediación se deben realizar, a través el género discursivo oral (cuento), para estimular la imaginación y la creatividad en estudiantes? | Juego de rol o cuentacuentos |
| ¿Qué interacciones desde el género discursivo oral (cuento) potencian el pensamiento crítico? | Dialógicas y colaborativas |
| ¿Cómo generar pensamiento crítico en el proceso didáctico desde el género discursivo oral? | Reconocimiento de diversas perspectivas, asertividad y escucha activa |

Fuente: elaboración propia con base en las reflexiones de las comunidades mixtas de investigación del nodo Ecuador sur-oriente

A continuación, se invita a realizar la siguiente práctica reflexiva, para mejorar la comprensión de la definición y focalización del problema, a partir de preguntas orientadoras que funcionan como línea de cohesión entre los distintos ciclos.

PRÁCTICA REFLEXIVA 4

Cada comunidad, de acuerdo a los cuestionamientos y mediaciones que están en la Tabla 8, debe explicar las acciones didácticas en las que focalizará el género discurso oral.

A partir de lo realizado, se deben definir los principios pedagógicos que orientan la propuesta. En el caso de este estudio, los esfuerzos se centraron en generar interacciones dialógicas y colaborativas, así como en implementar mediaciones de carácter participativo y consensuado entre estudiantes. En la Tabla 9 se encuentran las pautas de planificación, para referenciar todos los aportes de las comunidades en torno a la organización didáctica.

Tabla 9. Planificación didáctica de la LS

| Pautas para la planificación de la lesson study | | | | | | | |
|---|-------|--|---------------|---------------------|-------------|--------|---------------|
| Comunidad mixta | Nivel | Tipo de mediación/técnica (se pueden combinar) | | Temática del cuento | Sugerencias | | Observaciones |
| | | Juego de roles | Cuentacuentos | | Cuento | Fuente | |
| Comunidad 1 | 1.º | | | | | | |
| Comunidad 2 | 7.º | | | | | | |
| Comunidad 3 | 2.º | | | | | | |

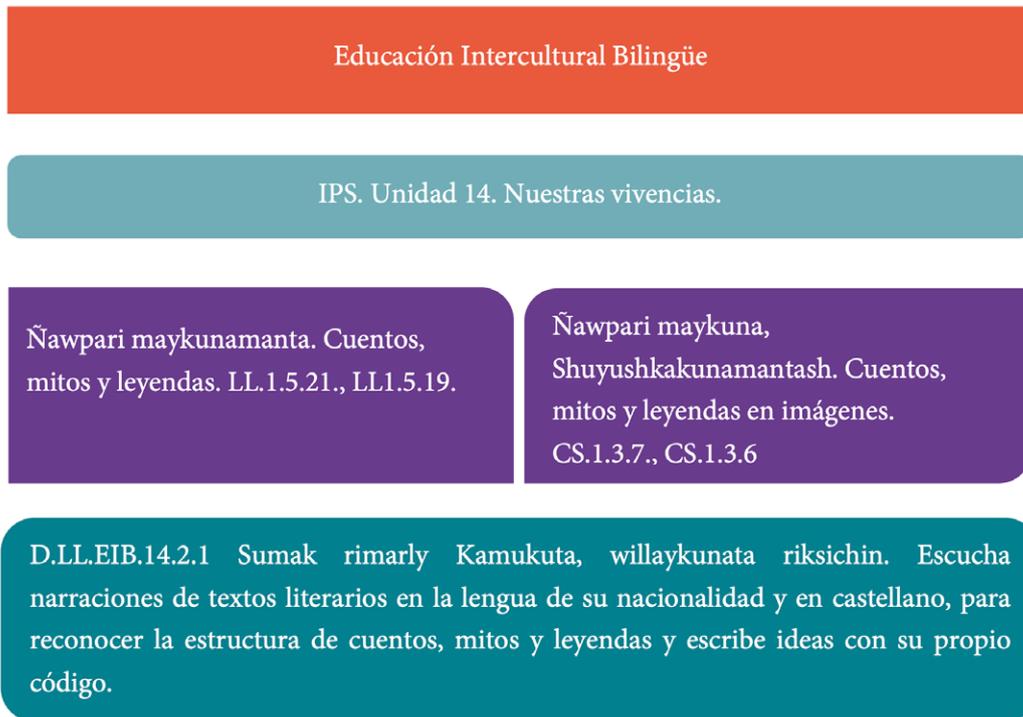
| Comunidad mixta | Nivel | Temas a trabajar según la planificación curricular | Recursos según la planificación | Observaciones |
|-----------------|-------|--|---------------------------------|---------------|
| Comunidad 1 | 1.º | | | |
| Comunidad 2 | 7.º | | | |
| Comunidad 3 | 2.º | | | |

Fuente: elaboración propia con base en las reflexiones de las comunidades mixtas de investigación del nodo Ecuador sur-oriente

Segunda fase: diseño de plan de acción e investigación

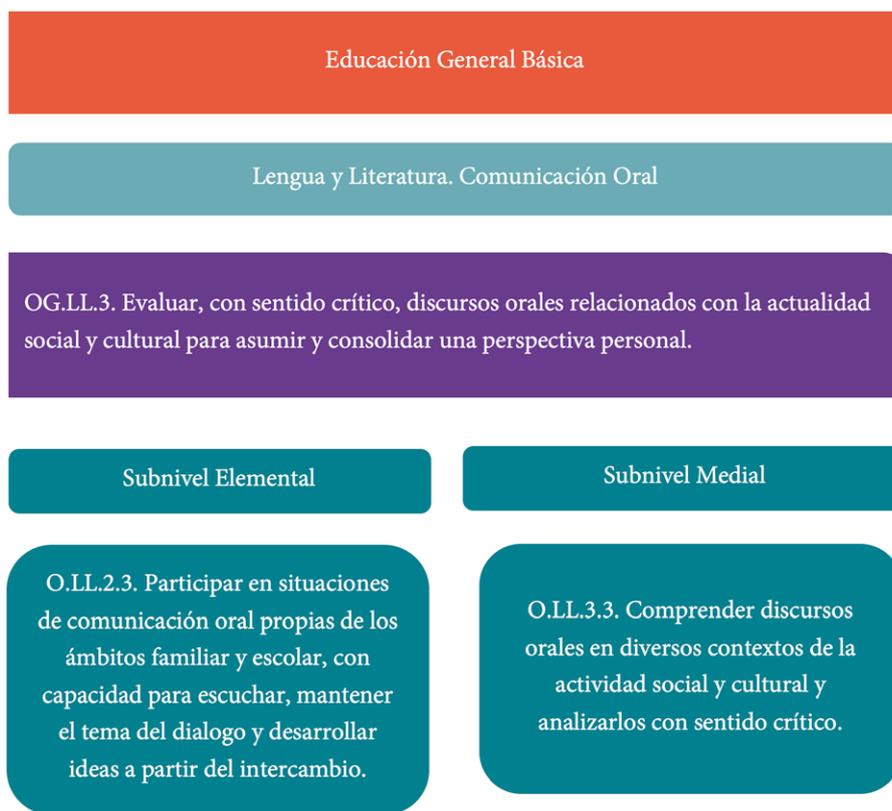
En esta fase se revisa y acuerda el espacio curricular más pertinente para el desarrollo de la experiencia a partir del cuentacuentos y el juego de rol. Aquí se presentan ejemplos:

Figura 18. Espacio curricular de aplicación de la LS (1)



Fuente: elaboración propia con base en Ministerio de Educación (2017)

Figura 19. Espacio curricular de aplicación de la LS (2)



Fuente: elaboración propia con base en Ministerio de Educación (2016)

Una vez definido esto, se propone un acercamiento conceptual (este se puede revisar en el Itinerario 2 de este material, además, puede complementarse con los referentes bibliográficos propuestos al final de este capítulo). Luego, se deben explorar otras maneras complementarias que permitan a la comunidad de docentes encontrar rutas de aplicación de la acción didáctica, a través de talleres, conversatorios, seminarios, entre otros.

En la elaboración del diseño de la LS, se recomienda tener en cuenta aspectos como (Soto, 2021):

- Preparar previamente a los estudiantes (si se considera necesario).
- Seleccionar y organizar los materiales y actividades que se van a utilizar.

En la siguiente práctica se ofrecen ejemplos de preparación de una lección en comunidades mixtas.

PRÁCTICA REFLEXIVA 5

En comunidad se puede observar el proceso para organizar una LS a través del siguiente enlace: [Estructura de la lesson study](#) (RIEO, 2023a). También se podrá observar el proceso de planificación, a través del siguiente enlace: [Planificar colaborativamente la lección](#) (RIEO, 2023b).

Además de diseñar la lección, se debe elaborar la guía de observación a ser implementada durante la fase tres de cada ciclo. La guía se debe focalizar en el aprendizaje del estudiantado, ya que este es el foco de atención de la observación. Por ello, el rol de quién observa y los aspectos a tener en cuenta se constituyen en elementos nodales para la reflexión y propuestas de mejora posteriores (Soto, 2021; Pérez y Soto, 2021).

Tabla 10. Propuesta de guía de observación

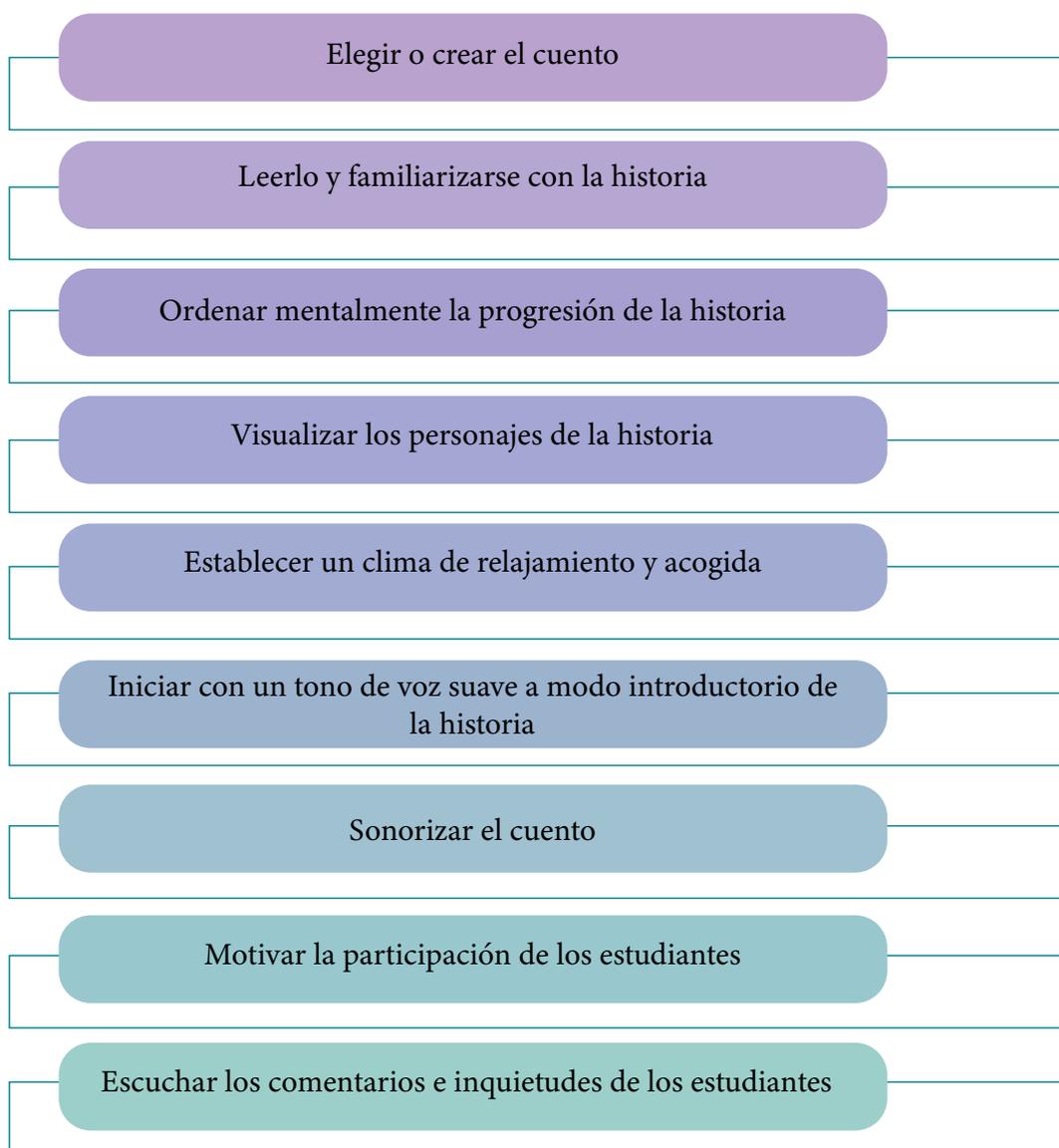
| <p style="text-align: center;">Guía de Observación</p> <p>Con el propósito de valorar críticamente la lección experimental o lesson study, se recomienda la siguiente guía que tiene en cuenta los tres ejes centrales de la propuesta. Cabe mencionar que la misma es flexible, es decir que, aunque hay unas preguntas orientadoras, durante el proceso es posible generar nuevas interrogantes.</p> | | | |
|---|--|---|--|
| <p>Aspectos a valorar respecto al propósito de la clase</p> | <p>Eje 1: mediaciones para estimular la imaginación y la creatividad (juego de rol y cuentacuentos)</p> | <p>Eje 2: interacciones que potencian el pensamiento crítico (dialógicas y cooperativas)</p> | <p>Eje 3: organización del proceso didáctico desde el género narrativo oral (escucha activa, asertividad y reconocimiento de diversas perspectivas)</p> |
| ¿Cómo se implican los estudiantes en las actividades de la clase? | | | |
| Respecto a las destrezas planeadas, ¿qué tipo de habilidades y pensamientos se logran desarrollar? | | | |
| ¿Cómo reacciona el alumnado a las actividades y recursos didácticos presentados? | | | |
| ¿Cómo influye el ambiente de cada estudiante (hogar/aula) en las actividades desarrolladas en la lección? | | | |
| <p>Agregar posibles nuevos cuestionamientos</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> | | | |

Fuente: elaboración propia con base en las reflexiones de las comunidades mixtas de investigación del nodo Ecuador sur-oriente

Tercera fase: enseñar y observar

- Enseñar: se desarrolla la lección en el espacio áulico, a partir de la configuración didáctica organizada en la planificación. Es importante tener en cuenta que el foco de la lección busca potencializar la voz de los estudiantes, a través del cuentacuentos y del juego de rol, tal y como se evidencia en la siguiente figura.

Figura 20. Pautas para trabajar con el cuento en el aula de clase



Fuente: *elaboración propia*

Es importante que las pautas ejemplificadas en la Figura 20 circulen permanentemente a lo largo del desarrollo de la lección, sin apartarse de los principios pedagógicos seleccionados en la primera fase de la LS: generar interacciones dialógicas y colaborativas, así como implementar mediaciones de carácter participativo y consensuado entre los estudiantes, tomando en cuenta los elementos constitutivos del cuento: narrador, personajes, tiempo, lugar y trama.

- **Observar:** simultáneamente se desarrolla la planificación de la lección en el aula y se examina detalladamente lo que sucede, registrando las percepciones en la guía de observación. Así mismo, se debe hacer un registro audiovisual de la clase, ya que este es fundamental para realizar la transición entre el primer y segundo ciclo de aplicación, además de ser el objeto de discusión en la cuarta fase de reflexión y análisis.

Tabla 11. Fragmento de una guía de observación

| Aspectos a valorar respecto al propósito de la clase | Eje 1: mediaciones para estimular la imaginación y la creatividad (juego de rol y cuentacuentos) | Eje 2: interacciones que potencian el pensamiento crítico (dialogicas y cooperativas) | Eje 3: organización del proceso didáctico desde el género narrativo oral (escucha activa, asertividad y reconocimiento de diversas perspectivas) |
|---|--|--|---|
| ¿Cómo se implican los estudiantes en las actividades de la clase? | <p>El estudiantado interpretó los cuentos (de creación propia) a través de la caracterización. En este sentido, entonaron la voz durante la narración, así también realizaron el vestuario e incluso la creación y acoplamiento de los escenarios. Lo anterior involucró gran creatividad e imaginación.</p> | <p>Se realizó la presentación del cuento por equipos de trabajo (seis), conformados por entre cuatro a siete estudiantes. El alumnado sorteó dificultades como la conexión a internet y trabajaron cooperativamente en el desarrollo de los cuentos; la preparación en la organización y en la intervención de cada personaje fue evidente. Por ejemplo, mientras un estudiante (Josué) narraba el cuento, perdió la conexión a internet, eso hizo que otra compañera del grupo continuara con el relato. Así, no hubo mayores inconvenientes, después el alumno retornó al papel que desarrollaba (narrador). También, el planteamiento de preguntas, al terminar la interpretación de cada cuento, permitió que los niños reflexionaran sobre la temática. En este punto, se notó que las preguntas fueron creadas por ellos, además, al momento de responderlas no se sintieron presionados, ya que la participación era libre, lo que, no frenó el entusiasmo por participar y brindar la opinión.</p> | <p>Mientras un equipo presentaba su trabajo, el resto estaba atento al desarrollo del cuento. Sin embargo, se notó que algunos practicaban sus diálogos durante la participación de sus compañeros.</p> <p>Las preguntas que se plantearon después de la interpretación de un cuento fueron bien recibidas y los estudiantes querían participar. Cuando alguna no se podía entender, debido a la conexión inestable, la repetían, además respetaban las opiniones de los compañeros que, por cierto, eran diversas: hablaron de la comida saludable y la no saludable, incluso sobre sus hábitos de consumo. Si bien la comida era el tema principal, a partir de este surgieron otros como respetar y comprender y no burlarse de los demás.</p> |

Fuente: elaboración propia con base en el trabajo de la comunidad mixta número dos del nodo Ecuador sur-oriente

PRÁCTICA REFLEXIVA 6

Para ampliar la información se recomienda ver el siguiente enlace: [Momentos de la clase](#) (RIEO, 2023c).

Cuarta fase: reflexión y análisis

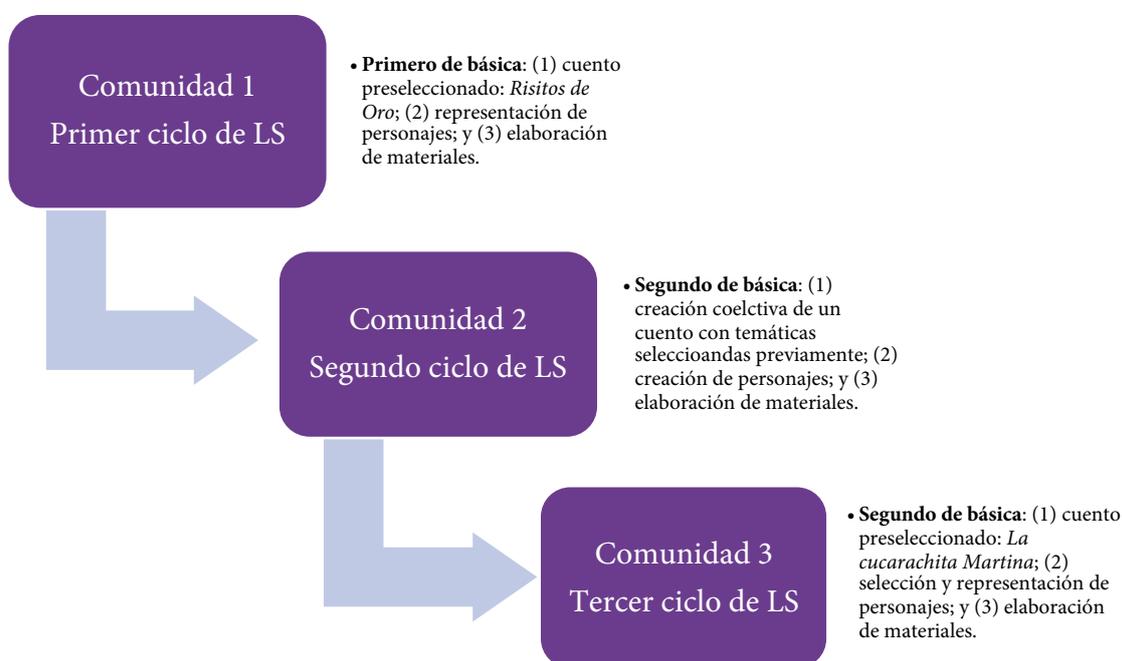
Se debe tener en cuenta que esta etapa es indispensable, por lo que su propósito es caracterizar, analizar y contrastar la experiencia vivida a partir de los registros de la lección (guía de observación y registro audiovisual). En coherencia con la guía, la discusión se centra en las

mediaciones, interacciones y organización del proceso didáctico, a partir de la finalidad y propósitos de la lección.

Es importante señalar que en este momento no se pretende calificar la acción docente; más bien, se trata de valorar y analizar el quehacer didáctico, para aplicar mejoras en la mediación, a partir de la experiencia vivida, las interacciones, preguntas, silencios, actitudes y aptitudes con y entre estudiantes.

En la Figura 21 se presentan los ajustes discutidos en las comunidades mixtas; estos se incorporaron en la lección, según la particularidad de nivel y contexto de aplicación por cada ciclo. En tal sentido, los niveles de primero y segundo de básica trabajaron con cuentos preseleccionados y representación de personajes; mientras que, en el nivel de séptimo de básica, hubo creación colectiva de personajes y de un cuento.

Figura 21. Aspectos considerados en la replanificación del segundo ciclo



Fuente: elaboración propia con base en las reflexiones de las comunidades mixtas de investigación del nodo Ecuador sur-oriente

Este ejercicio reflexivo entre los docentes involucrados en la preparación de la lección favorece, por una parte, la investigación sobre la propia práctica, a través de la identificación de aciertos y aspectos a mejorar; y, por otra, ayuda a familiarizarse con los modos de aprendizaje de los estudiantes, para ajustar nuevamente la lección que se desarrollará en los siguientes ciclos de la LS. Esta práctica se realiza a partir de una reflexión crítica entre las comunidades y con base en el registro audiovisual y la autoconfrontación.

Esta última se prepara por los docentes participantes de cada comunidad, según el ciclo de intervención y a partir de la selección conjunta de los episodios más significativos que se registraron en el protocolo de clase (Tabla 12), los que se discuten con quien desarrolló la lección.

Tabla 12. Formato de protocolo de clase

| Datos generales | | | |
|---|-------------------|--------------------|------------------------|
| Fecha: | | Grado y semestre: | |
| Asignatura: | | | |
| Docente: | | | |
| Ciudad o municipio (país): | | | |
| Contexto (señale con una x): | Sesión sincrónica | Sesión asincrónica | Tiempo duración clase: |
| Plataforma (señale con una x): | Teams | Google Meet | Otra: |
| <p>Parte 1: identificación de episodios relevantes de la clase</p> <p>1. Criterios para la elaboración del episodio</p> <p>1.1. Eje 1: mediaciones para estimular la imaginación y la creatividad (juego de rol y cuentacuentos). Responder: “¿Cómo se reconfigura la acción didáctica en torno a la noción profesor-estudiante-saber-entorno situacional?”.</p> <p>1.2. Eje 2: interacciones que potencian el pensamiento crítico (dialógicas y cooperativas). Responder: “¿Cómo es la relación interactiva (dialógica y cooperativa) con y entre los estudiantes?”.</p> <p>1.3. Eje 3: organización del proceso didáctico desde el género narrativo oral (escucha activa, asertividad y reconocimiento de diversas perspectivas). Responder: (1) “¿Cómo ocurre el proceso didáctico en ambiente presencial o virtual, mediante las actividades y recursos didácticos implementados en la clase (juego de roles y cuenta cuentos)?” y (2) “¿Cuál es el sentir y el sentido dados al docente en el entorno presencial o virtual (escucha activa, asertividad y reconocimiento de diversas perspectivas)?”.</p> <p>Nota: Ver en cada uno de eje los: (1) modos de expresión e interacción, (2) consignas e instrucciones, (3) posicionamientos, (4) estrategias y (5) relaciones entre saberes-entornos-interlocutores.</p> | | | |
| <p>Parte dos: episodio relevante para la autoconfrontación</p> <p>1. Episodio elegido del eje 2: interacciones que potencian el pensamiento crítico (modos de expresión e interacción)</p> <p>1.1. Síntesis del episodio titulado: Preguntas e interacciones La pregunta genera intervenciones que potencian el pensamiento crítico y un proceso de reflexión que devino de puesta en escena de un cuento, entonces el juego de rol y el cuentacuentos fueron la inspiración para considerar una problemática y dialogar sobre la misma. Se desarrolló del cuento “La historia de Luca”, este contribuyó a que se reflexionara sobre el consumo de comida chatarra y la influencia de la misma en el estado físico. Se interactuó a través de preguntas planteadas por los estudiantes.</p> <p>1.2. Con este antecedente, responder: (1) “¿Cómo es la relación interactiva (dialógica y cooperativa) con y entre los estudiantes?”, (2) “¿Qué características debe tener una pregunta para que pueda conducir a interacciones dialógicas y cooperativas entre los estudiantes?”, (3) “¿Cómo influyen el juego de rol y el cuentacuentos para que se produzcan interacciones no solo dentro de una narración o entre personajes, sino también entre y con los espectadores (estudiantes)?”.</p> <p>Nota. En el registro audiovisual de la clase se analizaron los 31 min 49 s y 37 min 12 s.</p> | | | |

Fuente: elaboración propia con base en el trabajo de la comunidad mixta número dos del nodo Ecuador sur-oriente

La fase cinco corresponde a la creación de un nuevo diseño y es opcional. En el caso de este estudio, llevó al desarrollo de los ciclos dos y tres. En la etapa seis se enseña nuevamente la lección y se realiza el proceso de observación correspondiente. En el desarrollo de este estudio, la lección se enseñó y observó tres veces, una por cada ciclo. En la fase siete se concluye el proceso de la LS.

Tabla 13. Aprendizajes del desarrollo de la LS

| Aprendizajes en comunidad | Aprendizajes por roles de la <i>lesson study</i> | Aprendizajes a partir de las estrategias del género discursivo oral |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Escucha activa de las propuestas de planificación de la lección. • Trabajo colaborativo entre toda la comunidad mixta involucrada en la experiencia para la preparación, organización y gestión de la lección. • Disposición y apertura para la participación en la observación y filmación de clase. • Conocer nuevas estrategias para la integración y transformación curricular. • Diseño de herramientas y materiales para potencializar los ambientes de aprendizaje de los distintos niveles educativos. | <ul style="list-style-type: none"> • Interacción, acuerdos y reflexión entre los participantes de las comunidades mixtas y según los roles asignados. • Consolidación, apoyo y corresponsabilidad en el proceso de gestión de las ideas y propuestas que surgen en la comunidad mixta a partir del trabajo colaborativo. • Compromiso, responsabilidad e importancia del rol asignado para la gestión de la lección o clase. • Sistematización de la experiencia de diseñar, aplicar y evaluar los procesos desarrollados en la configuración didáctica. | <ul style="list-style-type: none"> • Potencializar la creatividad, participación, escucha activa, pensamiento crítico e imaginación en los actores principales de la acción didáctica: estudiantes y docentes. • Práctica dialógica en comunidad, para la interacción entre estudiantes, docentes y conocimiento, a partir de las mediaciones del juego de rol y el cuentacuentos. • Reconocer la flexibilidad del género para adaptarse a las necesidades de los contextos, niveles educativos, ambientes y currículos. • Aplicación de los procesos evaluativos desde una perspectiva diferente, potencializando la participación de los actores educativos. |

Fuente: elaboración propia con base en las reflexiones de las comunidades mixtas de investigación del nodo Ecuador sur-oriente

PRÁCTICA REFLEXIVA 7

En comunidad observar el ejercicio de reflexión colectiva, a través del siguiente enlace: [Reflexión colectiva sobre la propia práctica](#) (RIEO, 2023d).

Finalmente, como parte de la última fase, se contrastan y difunden los resultados a la comunidad educativa, a través de procesos de socialización o diseño de materiales didácticos. En lo que corresponde al presente estudio, esto se ha hecho con el diseño de una cartilla pedagógica.

En síntesis, la reflexión y el análisis realizados en esta fase sirven de insumo para la planificar y desarrollar la lección en el segundo y tercer ciclo correspondientemente. Por lo tanto, en cada ciclo se vivencian las mismas siete fases que se han explicado en el primer ciclo y con la misma estrategia de asignación de roles a los participantes de las comunidades mixtas.

Reinvenciones de un eterno retorno: siempre se puede hacer mejor

Itinerario 5. Autoevaluar, coevaluar y reelaborar el género discursivo oral

Este itinerario tiene el propósito de mostrar cómo fueron utilizadas las estrategias de planificación y elaboración del género discursivo oral en los procesos autoevaluación y coevaluación de la acción didáctica en el proceso de diseño, implementación y evaluación de las técnicas del cuentacuentos y el juego de rol. En este contexto cabe mencionar que es importante considerar, en la evaluación, tanto las propuestas del docente como los intereses del alumnado, a partir de una metodología mediada por el diálogo, la colaboración y la participación.

La autoevaluación y la coevaluación son prácticas articuladas a los procesos de enseñanza-aprendizaje que favorecen el *aprender a aprender*. Evaluar no solo es acreditar saberes, implica, igualmente, el desarrollo de competencias socioemocionales o socioafectivas que favorecen la formación integral de los educandos. Por ello, los intereses del alumnado son parte esencial de los procesos evaluativos. En lo que respecta a esta investigación, los aspectos de la evaluación del género discursivo oral se integraron a cada fase y ciclo de la LS, tal y como se muestra en la Figura 22.

Figura 22. Perspectivas y roles del proceso de autoevaluación coevaluación



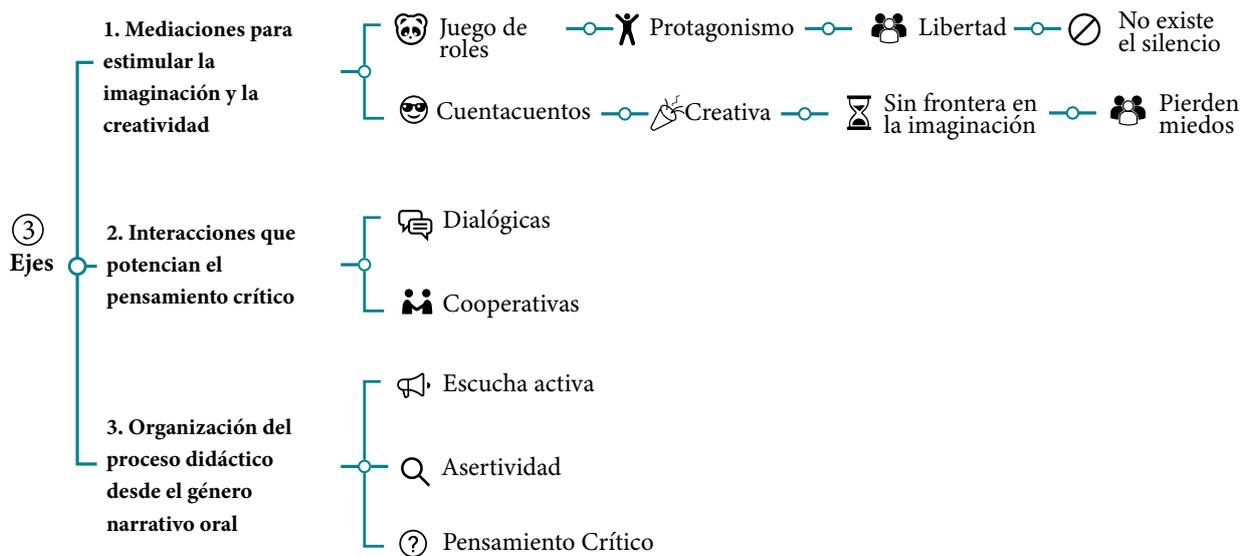
Fuente: elaboración propia con base en las reflexiones de las comunidades mixtas de investigación del nodo Ecuador sur-oriente

La autoevaluación y la coevaluación se dimensionan desde dos perspectivas y roles: los de la vivencia del docente en ejercicio y los del acompañamiento de la comunidad mixta. El primero desarrolla la lección y reflexiona sobre su acción didáctica, las mediaciones utilizadas y el grado de interacción del estudiantado en el proceso, esto a partir de la autoconfrontación con la comunidad mixta, la que apertura la reflexión, desde preguntas guía sobre algunos episodios de la clase, los que han sido previamente registrados, tanto en la guía de observación como de manera audiovisual.

Autoevaluación y coevaluación del género discursivo oral

El proceso vivencial áulico de auto y coevaluación de la acción didáctica se organizó en torno a tres ejes de mediación: estimular la imaginación y la creatividad; interacciones que potencian el pensamiento crítico; y organización del proceso didáctico, desde el género narrativo oral. Estos ejes se vinculan con el juego de rol y el cuentacuentos, a través de mediaciones dialógicas y cooperativas, en las que la escucha activa y asertividad son dos elementos clave para generar el pensamiento crítico, imaginativo y creativo que posiciona a los estudiantes en un rol protagónico, tal y como se muestra en la Figura 23.

Figura 23. Aspectos identificados y desarrollados en el proceso áulico (vivencial)



Fuente: elaboración propia

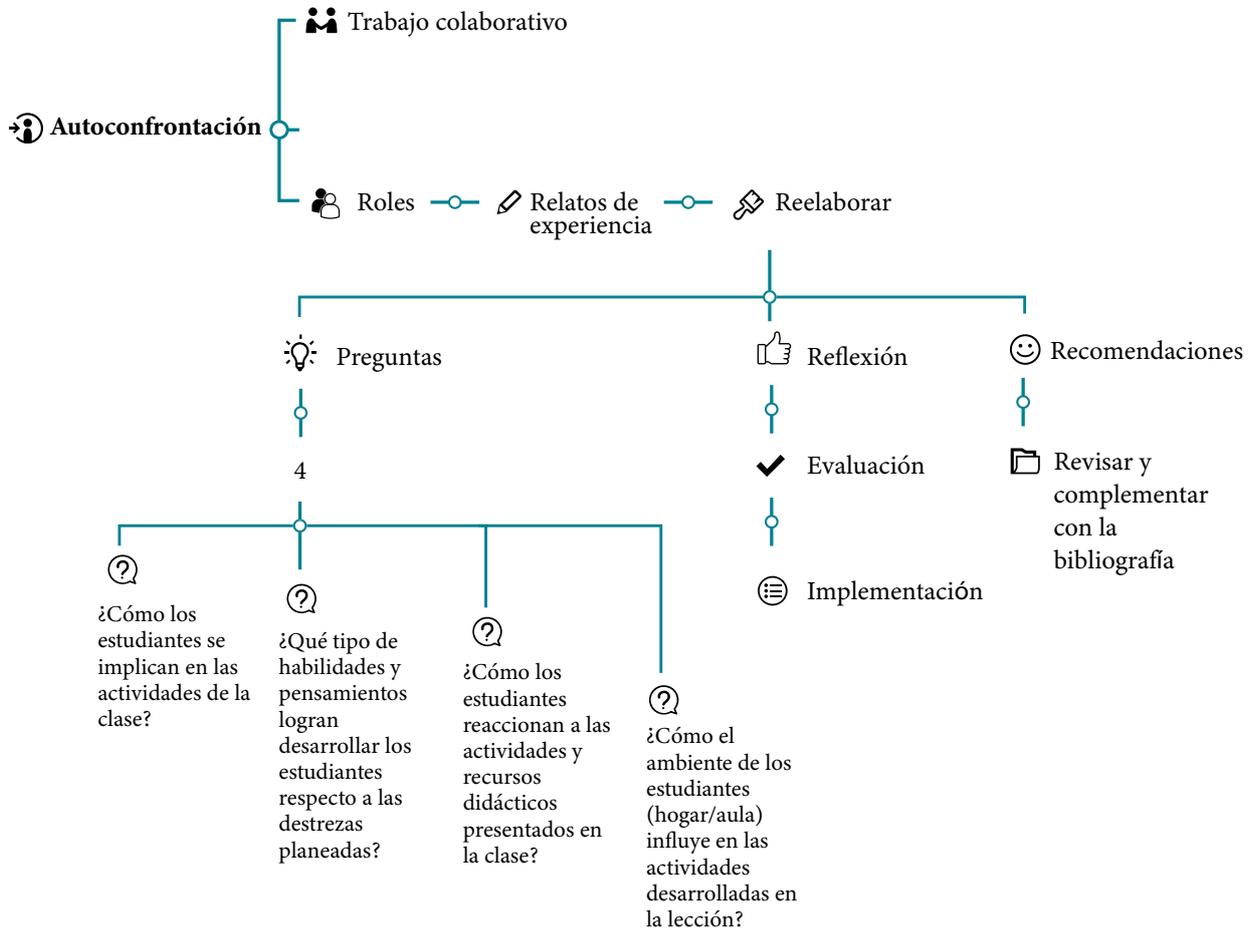
PRÁCTICA REFLEXIVA 8

Para ilustrar lo que se desarrolló en el proceso áulico (vivencial), se invita a observar un fragmento de video, en este se puede apreciar cómo los docentes en comunidad dialogan en torno a los episodios e interacciones desarrolladas a partir de la estrategia implementada en aula. Identificando posibilidades y limitantes que permitan un proceso reflexivo de la práctica pedagógica Ver: [Autoevaluar y coevaluar en comunidad](#) (RIEO, 2023e).

El proceso de acompañamiento es también muy importante en los procesos de auto y coevaluación y se concreta a través de la autoconfrontación, que se realiza de manera colaborativa con la comunidad mixta. Se pretende que cada uno de sus miembros, desde los roles desempeñados, coadyuven a reelaborar y resignificar la acción didáctica, a través de la reflexión sobre las preguntas guía de la observación. Se debe tener en cuenta cómo los estudiantes se implicaron en la actividad del cuentacuentos y el juego de rol; el tipo de habilidades de pensamiento que

lograron desarrollar; su involucramiento con las actividades y recursos propuestos; y cómo el ambiente (aula física/aula virtual) influyó en las actividades realizadas (ver Figura 24).

Figura 24. Aspectos identificados y desarrollados en el proceso de acompañamiento



Fuente: elaboración propia

Un caballo de Troya: propuestas que buscan mejorar el accionar educativo

Itinerario 6. Proponer e intervenir el currículo

Los currículos, por lo general, son prescritos, es decir, en el ámbito macrocurricular se corresponden con políticas públicas gubernamentales que establecen una ruta estructurada para los docentes, en cuanto a organización de contenidos, metodología, objetivos, destrezas a desarrollar y criterios de evaluación a aplicar, según niveles y grados de la educación obligatoria. No obstante, existen los ámbitos meso y microcurricular, estos son espacios más flexibles, en los que se tiene una mayor incidencia, pues cuentan con la posibilidad de ajustar y adaptar el currículo, para que sea acorde a contextos educativos específicos.

En los espacios del mesocurrículo (que le corresponden a la institución educativa, a través de su proyecto educativo, PEI) y los del microcurrículo (que le incumben a cada docente), es posible concretar el desafío de trascender tanto la individualidad institucional, como la del

profesorado, esto genera procesos colaborativos y cooperativos, a través de comunidades mixtas de investigación. Estas se constituyen en un acercamiento genuino entre maestros universitarios, en formación, en ejercicio y acompañantes, para repensar estrategias, métodos, medios y mediaciones, en función de la transformación de su práctica profesional.

La LS es una estrategia de investigación-acción áulica que posibilita experimentar, reflexionar y resignificar la acción didáctica de manera colaborativa y cooperativa. Este proceso, al ser abordado por comunidades mixtas, con roles específicos, favorece los procesos de autoevaluación y coevaluación de las mediaciones e interacciones didácticas, a través de la experiencia vivida por docentes en ejercicio y en acompañamiento, y por la comunidad mixta a la que pertenecen.

El cuentacuentos y el juego de rol son dos estrategias potentes para resignificar el uso del género discursivo oral en los espacios áulicos, pues potencian: el pensamiento crítico, creativo e imaginativo, a través de mediaciones asertivas y dialógicas; la escucha activa; la intersubjetividad y la puesta en escena; todo esto ubica al estudiante en el lugar protagónico de la acción didáctica, tanto desde su actividad verbal como corporal.

Así pues, dentro de este contexto integrador de trabajo, se plantea y se instaura una visión holística del cuento, como un proceso que no solo permite ampliar la imaginación, sino que desarrolla diferentes capacidades cognitivas, orales y emocionales, ya que, a través del uso diversificado del vocabulario literario, se pueden promover funciones comunicativas, expresivas y formativas. De modo que, usar el género narrativo oral en la escuela implica reconocer la importancia que tiene la formación de lectores, no solamente a través de la identificación de grafemas, antes bien, a partir del proceso de interacción y comprensión directa del mundo que nos rodea. Cabe mencionar, además, que estas lecturas, más allá de los procesos alfabetizadores, refuerzan el pensamiento crítico y la relación que se tiene con el ejercicio oral, como una práctica presente en el desarrollo de la humanidad. Así mismo, las interacciones orales alrededor del cuento, conectan profundamente a los oyentes y narradores, lo que permite configurar entornos otros de comunicación, donde la interculturalidad y el respeto por la diferencia se instauran como un aparato social que deviene en juego, pensamiento, sociabilidad y aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Bazerman, C. (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. <https://bazerman.education.ucsb.edu/sites/default/files/docs/Bazerman2012BOOKGENEROS%20TEXTUALES.pdf>
- Bal, M. (1990). *Teoría de la narrativa*. Cátedra. <https://issuu.com/marisolzapiain/docs/68774858-mieke-bal-teoria-de-la-nar>
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Bryant, C. S. (1995). *El arte de contar cuentos*. Biblária.
- Egan, K. (1994). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Morata.
- Ferrão Candau, V. M. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 333-342. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000200019

- González, O. (2017). *La morfología del cuento de Vladimir Propp* [Blog]. El cuervo herido. <https://elcervoherido.wordpress.com/2017/08/01/la-morfologia-del-cuento-de-vladimir-propp/>
- Lavilla, P. (2012). *Taller de cuentacuentos: Una guía para ser un buen narrador de cuentos infantiles*. Alba Editorial.
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2017). *Ishkay shimi kawsaypura Kichwa Mamallaktayukkunapa Yachayñan*. Ministerio de Educación. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/03/KICHWA_CNIB_2017.pdf
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2016). *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>
- Pérez Gómez, A. y Soto Gómez E. (Coords.). (2022). *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Morata. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2021/12/Perez-Gomez.-Lesson-Study_prw.pdf
- Pérez Gómez, A. I. y Soto Gómez, E. (2021). Aprender juntos a vivir y explorar la complejidad. Nuevos marcos pedagógicos de interpretación y acción. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 13-29. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.001>
- Propp, V. (1928). *Morfología del cuento*. AKAL.
- RIEO. (2023a). *Estructura de La Lesson Study* [Video]. https://youtu.be/KC_cwOaZ6lk.
- RIEO. (2023b). *Planificar colaborativamente la lección* [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=y4Zt0_RV_bc.
- RIEO. (2023c). *Momentos de la clase* [Video]. <https://youtu.be/FnMW8KDWhVM>.
- RIEO. (2023d). *Reflexión colectiva sobre la propia práctica* [Video]. <https://youtu.be/YgxXBaK8CBw>.
- RIEO. (2023e). *Autoevaluar y coevaluar en comunidad* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=FxujsHALtjw>
- Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad [RIEO]. (2020). *Didácticas de géneros discursivos orales que construyen pensamiento crítico en contextos educativos diversos*. Nodos países de Argentina, Chile, Colombia, Ecuador y México. <https://www.dropbox.com/sh/psotxgy4dnuo6pj/AAAYydnzmBx2UMLBtXdfhnoPa?dl=0>
- Repensar la educación. (s.f.). *Lesson Study en la Universidad de Málaga*. Repensar la educación. <https://repensarlaeducacion.es/lesson-study/>
- Soto, E. (Coord.). (2021). *Lesson Study. Aprendizaje servicio*. Red Docente de Excelencia de la Universidad de Málaga. <https://repensarlaeducacion.es/publicaciones/>
- Soto, E. y Pérez, Á. (2015). Lesson Study: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (84), 15-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo>
- Volosky, L. (1995). *Poder y magia del cuento infantil*. Editorial Universitaria.
- Zamarreño, J. (1993). “Y ahora en serio, ¿Qué demonios es un juego de rol?”. En L. Vigil (Eds). *Revista Guía Básica del Juego de Rol*, (5).

Capítulo 4. La conversación en la educación superior



Este capítulo es parte del proyecto de investigación institucionalizado en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas: *La conversación como género discursivo para la escucha ética en entornos escolares diversos*, el que se desarrolla en el marco del macroproyecto de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad (RIEO): *Didácticas de géneros discursivos orales que construyen pensamiento crítico en Latinoamérica*. Para su realización colaboraron los estudiantes investigadores: Johan Camilo Osorio y Luisa Fernanda Caycedo, de la Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital.

 **Gloria Rojas Álvarez***

 **Juliana León Suárez***

 **Paulina Avellaneda Ramírez***

*Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Configuración didáctica de la conversación como género discursivo

Este capítulo presenta la conversación, desde el principio dialógico, para validar la escucha, a partir de su necesidad en toda interacción pedagógica. Se retoma el marco y la perspectiva de la investigación planteada por la RIEO - *Didácticas de géneros discursivos orales que construyen pensamiento crítico en Latinoamérica*, así como dos experiencias pedagógicas llevadas a cabo con estudiantes de pregrado de la carrera Arte Danzario, de la Facultad de Artes, y la licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana, de la Facultad de Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia). También se tiene en cuenta una investigación institucionalizada y derivada de lo anterior que está en curso en la universidad en mención (Rojas Álvarez *et al.*, 2021).

Se propone una posibilidad didáctica para la conversación, por ser un género discursivo que es necesario tratar y fortalecer en ámbitos escolares y académicos, ya que las transformaciones educativas en las interacciones pedagógicas, cada vez más, llaman a responder por construcciones dialógicas para el conocimiento, así como a consolidar una ética de la escucha en el horizonte de todo proceso de aprendizaje.

Desde algunas de las experiencias llevadas a cabo, se puede evidenciar la conversación como género discursivo para el fortalecimiento de la escucha, por ello se invita a retomar la socialización de algunas prácticas hospitalarias de estudiantes de la carrera de Humanidades y Lengua Castellana, de la universidad mencionada, las que se discutieron en el IV Seminario Internacional de Investigación de la RIEO (Gutiérrez- Ríos y Rojas, 2022).

PRÁCTICA REFLEXIVA 1

Escuchar este conversatorio sobre prácticas pedagógicas en aulas hospitalarias, empezar en el minuto 53: *IV Seminario Internacional. Sesión 6 “Conversatorio. Narrativa de experiencia Nodos”* (RIEO, 2022).

La etimología de conversar

Itinerario 1. Seleccionar el género discursivo oral

Si se tiene en cuenta la etimología de *conversar* y de *conversación* se atiende al carácter intersubjetivo que tiene este género discursivo, ya que está emparentado con las nociones de ‘vivir juntos’, ‘compañía’, ‘dar giros con el otro’ (Blanco y Sierra, 2015; Gómez de Silva, 1991). Así, se ve que su principal característica es la relación que existe entre los sujetos implicados en esta actividad, porque es el primer género común del uso lingüístico real, vivo y verdadero en el que emerge la riqueza narrativa humana y, también, es la forma típica y básica de la oralidad en la que brota lo familiar, amistoso, espontáneo, inmediato y coloquial. La conversación como una forma afín al discurso oral es común y cercana a la interacción humana que se da, desde alternancias, réplicas y movimientos bidireccionales y a partir del principio dialógico que la rige.

Desde las experiencias de prácticas pedagógicas, hay varios acercamientos a la conversación como elemento de la coyuntura pedagógica y educativa. Es así como se destaca la fundamentación que referencian y validan Campesato y Bonafé (2019), Rojas Pulido (2015), Mercer (1997), Burbules (1999), Not (1992), Chambers (2007), Freire y Faundez (2013), Cárdenas *et al.* (2017), Gutiérrez-Ríos (2014, 2017, 2019), Rojas Álvarez (2017 y 2019), entre otros.

La conversación como género discursivo

Itinerario 2. Definir el género discursivo oral

El diálogo sitúa a los interlocutores en planos de igualdad y establece una relación con el otro, por ello, importa más con quien se conversa que de qué. Esta acción representa y construye relaciones e identidades personales y sociales, en las que son indispensables también los rostros, gestos, voces y silencios, en este sentido, este género discursivo se experimenta gracias a la presencia de otra persona. Así mismo, en esta acción juega un papel trascendente la voluntad, disposición y actitud de escuchar, por lo tanto, en este proceso de recepción es indesligable el necesario silencio que lo hace posible.

Desde la escuela, la conversación se enfoca en la finalidad de comprender, a partir de preguntas intencionadas y con propósitos específicos que buscan la asimilación del entramado de significados presente en la construcción común de conocimientos y aprendizajes. En esta línea, durante este proceso es importante la búsqueda de conocimiento común y, aunque pueden surgir desacuerdos y diferencias, esto no implica que se llegue a una confrontación violenta, porque la conversación está también cerca de la posibilidad de equivocarse y de la hospitalidad, cooperación, acogimiento y afectividad.

En este sentido, vale la pena retomar lo que señala Skliar (2017), quien dice que, para hablar de educación, hay que referirse a la conversación, porque la primera es una forma de diálogo que permite interpretar conceptos, disciplinas y, sobre todo, sirve de vehículo para llegar a las fronteras que tocan la misma existencia. No se trata de cualquier charla, sino de una que ocurre al alrededor de temas como: ¿qué haremos con la vida común?, ¿qué haremos con el mundo que nos toca vivir? o ¿cómo haremos mejor este mundo?

PRÁCTICA REFLEXIVA 2

Ver el video [Educar es conversar](#) (RIEO, 2023a).

Es importante tener en cuenta que la conversación puede propiciar un proceso de escucha mutua en el aula de clase, el reconocimiento del otro que empieza a partir de la propia voz de cada participante. Por ello, esta acción abre puertas para evidenciar la identidad y las necesidades educativas y personales, además, es un acto que ocurre desde la experiencia y uno en el que la presencia permite la conexión, en este caso, con el estudiante, ya que puede mediar alrededor de sus intereses.

Además de lo anterior, se resalta que la conversación, desde el principio dialógico (Gutiérrez-Ríos y Rojas-Álvarez, 2022), permite apropiarse más fácilmente de las necesidades e intereses del estudiantado, además, este enfoque posibilita que se trabaje como una práctica que responde a fines educativos específicos que van desde la necesidad de obtener conocimiento y de responder a las inquietudes y cuestionamientos del alumnado, hasta compartir cualquier tipo de experiencias.

Esto representa también alteridad, oposición y diferencia, ya que se necesita salir fuera de sí, para escuchar el lugar de enunciación epistémica y social del otro y para la negociar significados y desarrollar el pensamiento crítico y el respeto por posturas diferentes, esto dada la pluralidad social y cultural que nos atraviesa. La alteridad mencionada no aspira a una resolución, sino al principio de otredad, desde las relaciones dinámicas que tenemos los unos con los otros.

El principio dialógico encarna el deseo de conversar y escuchar en la diferencia, además, deviene en un proyecto de sentido y de vida que atenúa las relaciones asimétricas del aula-profesor y del estudiante, pues los concibe como sujetos con potencia epistémica en la búsqueda, la indagación y el deseo de redescubrimiento. Por lo anterior, conversar se trata de hacer circular la palabra, a partir de la necesidad de significar, y, en esa perspectiva, de advertir significados, es decir: aquello que se dice y que no, y las tensiones, coherencias y desatinos entre lo que se piensa y lo que se hace como práctica social.

Con este antecedente, cabe tener en cuenta que las experiencias educativas recientes —las ocurridas en medio de la pandemia— se vieron abocadas a la utilización de espacios virtuales que han dejado algunas inquietudes frente al tema respecto a cómo ha cambiado la conversación, a si puede ocurrir a destiempo, en comentarios o mensajes de texto en los que puede primar el diálogo escrito que se acerca a las características de la charla oral. En muchas otras ocasiones, se ha visto que se escribe como se habla, a la vez que también hay conversaciones formales cuyo fin es estrictamente técnico. Esta nueva realidad permite cuestionar si se mantiene la naturaleza de la conversación, a pesar de que han cambiado sus características, según el medio y la modalidad.

Es así como se puede ilustrar lo anterior desde prácticas docentes que demuestran cómo ha impactado la conversación pedagógica, desde el ámbito de la modalidad virtual.

PRÁCTICA REFLEXIVA 3

Como se puede observar, el escenario de las prácticas pedagógicas ocurridas en pandemia promovió las posibilidades didácticas de la conversación en el ámbito virtual. Para ampliar información ver el siguiente video: [La conversación y la escucha en prácticas hospitalarias](#) (RIEO, 2023b).

Es importante tener en cuenta que, a nivel escolar, la conversación tiene como fin la comprensión y el entendimiento, muchas veces, desde preguntas intencionadas y los propósitos específicos de la construcción común de los conocimientos, significados y aprendizajes. Esta también puede propiciar la búsqueda común de saberes, a pesar de la contingencia de los inevitables desacuerdos y diferencias que puedan surgir y considerando la posibilidad de navegar el hecho de que todos somos frágiles y erramos. Por ello, la conversación se asocia también a la hospitalidad, cooperación, acogimiento y afectividad, lo que, a su vez, potencia una ética de la escucha, cuando se reconoce el aporte de la palabra ajena y la formación del otro en la conciencia verbal.

Por ello, hay que propiciar, en el aula, conversaciones pedagógicas, desde la disposición de cada docente de abrir espacios para la escucha mutua con estudiantes, para incentivar el conocimiento nuevo y las atmósferas de conciliación y transformación intersubjetiva (Rojas Álvarez, 2019). La conversación así expuesta, desde un fluir del habla y de los silencios, abre las puertas al conocimiento, a las narrativas propias y a las intersubjetividades. Esto, a su vez, ayuda en la atención necesaria que requiere la escuela, la que debe convertirse en un espacio de gimnasia de la atención y de la habilidad de escuchar a través del diálogo.

Por lo anterior, es importante asumir que la conversación y la necesaria escucha mutua van más allá de lo que simplemente se enuncia y se emite por la boca. Ambas tienen que ver con la semiótica del cuerpo (Rojas Álvarez, 2019), porque el diálogo más completo se da con todos los mensajes que emergen, se sienten y pasan en el cuerpo propio y el del otro.

Cuando la conversación es un género *corpo-oral*

Itinerario 3. Explorar y deconstruir el género

Toda conversación es una forma de jazz.
Stephen NACHMANOVITCH (2020)

Con el ánimo de cuestionar —y ampliar— el concepto de *conversación*, se ha vuelto a revisar la literatura del biólogo chileno Maturana (2001), que ya se constituye en uno de los referentes clásicos a los que se recurre cuando del lenguaje humano, emociones y educación se trata. En su célebre definición de conversación se pasa muchas veces por alto lo que salta a la vista: las acciones coordinadas que se desarrollan con los otros no pueden, lógicamente, estar por fuera del cuerpo. En palabras de este autor (1996), la conversación “Es el entrelazamiento de las coordinaciones de acciones conductuales que constituyen al lenguaje y las emociones. Cuando

hablamos de emociones, hablamos de disposiciones corporales dinámicas que especifican los distintos dominios de acciones en las que nos movemos” (p. 35).

Como se observa en la cita anterior, la conversación va más allá de lo verbal, a lo que Maturana ni siquiera alude en primer término. En cambio, se pone por delante un entrelazamiento, un tejido vivo, un cruce e intercambio de acciones coordinadas, es decir que nos “ponen en sintonía”, en ritmo y a tono con los demás y en el hacer. Estas acciones constituyen al lenguaje y a las emociones, por lo tanto, *nos mueven*. Desde la perspectiva de esta investigación, Maturana (2001) ofrece una categoría central: *disposiciones corporales dinámicas*. Con este antecedente hay que preguntar: ¿qué es un cuerpo dispuesto a conversar, a *moverse*? Para responder, se debe tener en cuenta que, como la escucha, la conversación es una disposición corporal, una virtud encarnada, una acción (León Suárez, 2022a), esto es: una apertura dialógica hacia sí mismo, los otros y el mundo natural, histórico y cultural construido.

La Figura 25 es ejemplo de lo anterior. En la fotografía, producto de una conversación corporal, se observan las *disposiciones corporales dinámicas* de un ejercicio de improvisación de las estudiantes de Arte Danzario, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Los participantes de la asignatura Improvisación Experienciación propusieron la intervención de un espacio en la calle, en pleno centro de Bogotá, como resultado final de un proceso de experimentación corporal en el que el foco es la escucha. La fotografía evidencia cómo la disposición de los cuerpos de las estudiantes (ubicadas en las sillas) extiende una *conversación corpo-oral* en la que los transeúntes y espectadores (los tres hombres al fondo) participan activamente con sus propias disposiciones corporales, aún y de manera casi inconsciente, al permanecer atentos y ofrecer su propia posición, contacto visual y presencia constante, hasta el final de la intervención.

Figura 25. Ejercicio desarrollado en la clase de Improvisación Experienciación del Proyecto Curricular Arte Danzario



Fuente: archivo del Proyecto Curricular Arte Danzario de la Facultad de Artes ASAB (2021)

PRÁCTICA REFLEXIVA 4

Con respecto a la fotografía anterior, se proponen algunas preguntas de reflexión:

- ¿Hasta qué punto puede considerarse que hay un ejercicio conversacional-corporal intencionado y otro, espontáneo?
- ¿Qué efectos provoca en los transeúntes una improvisación corporal?
- En el contexto de esta improvisación, ¿qué y cómo se escucha?

De manera que, en este estudio, se propone una idea de conversación, no como género oral, sino como género *corpo-oral*, considerando que este último incluye lo verbal, reafirmando o negándolo, sobre todo, completándolo con y a través del cuerpo: “Los seres humanos vivimos en distintas redes de conversaciones que se entrecruzan en su realización en nuestra individualidad corporal” (Maturana, 2001, p. 45). Por esto, la individualidad corporal hace parte del entramado del cuerpo colectivo.

El término *corpo-oral* ha sido empleado más ampliamente por Martha Ospina (2019) en sus investigaciones sobre el bullerengue y más, para referirse a una expresión de doble función: primero, a la pedagogía y actuación de la memoria histórico-cultural que se transmite del saber ancestral y, segundo, a la actualización, mediante la vivencia colectiva, en expresiones como la oralidad, canto, danza, entre otras. En el caso de esta investigación, lo *corpo-oral* es entendido también en la doble función —verbal y corporal— que implica el acto conversacional, el que hace del cuerpo una aparente obviedad en algunas de las teorías logocéntricas.

De esta manera, la *corpo-oralidad* es una base epistémica sin la cual no se puede enmarcar esta propuesta. A partir del cuerpo se da una especie de preconversación, gracias a la percepción de la presencia del otro, la que se sintoniza mutuamente y coordina el propio tono muscular, postura, sensación y emoción que van a disponer y permear la conversación que se inicia. Un primer contacto es el que se hace a través de la mirada. Cada quien se expone y entra al mundo del otro, como lo expresa Bajtín (2015):

Es que en cada momento dado, por más cerca que se ubique frente a mí el otro, que es contemplado por mí, siempre voy a ver y a saber algo que él, desde su lugar y frente a mí, no puede ver: las partes de su cuerpo inaccesibles a su propia mirada (cabeza, cara y su expresión, el mundo tras sus espaldas, toda una serie de objetos y relaciones que me son accesibles a mí e inaccesibles a él). Cuando nos estamos mirando, dos mundos diferentes se reflejan en nuestras pupilas. (p. 25)

Ese es el excedente de visión que el pensador ruso considera fundamental en el principio dialógico y que no tiene otro origen que el cuerpo. Las personas son carne, sangre y mente; más que residir en un lugar del cuerpo, *son* cuerpo, por ello, la subjetividad está encarnada. En este sentido, la constitución del propio cuerpo se da por el ajeno; en primera instancia, por la madre o por quien hace sus veces.

Desde esta perspectiva, existen dos principios conversacionales *corpo-orales* que se disponen para el encuentro dialógico: el primero es estar en el tiempo presente y el segundo es percibir el propio cuerpo, el del otro y el de lo otro, tal como lo advierte Bajtín, *con* y *desde* la mirada, en la contemplación. A continuación, se explorarán estos dos principios con mayor profundidad:

Principio conversacional *corpo-oral* del tiempo presente

El arte del maestro es vincular, en el tiempo real, los cuerpos vivos de los alumnos con el cuerpo vivo del conocimiento.

Stephen NACHMANOVITCH (2020)

Lo que se propone es estar en el tiempo presente que permite disponerse al encuentro y, por ende, a la escucha. Habitar en el ahora posibilita que se abandone la expectativa sobre el futuro, las anticipaciones que suelen hacer creer que ya se sabe lo que ocurrirá —negativa o positivamente— en un encuentro, además, admite que fluya el aquí y el ahora, mientras, simultáneamente, se suelta el pasado, los pensamientos y actitudes que residen en las predisposiciones, prejuicios o etiquetas sobre el propio yo y sobre los demás.

Para la clase, el tiempo se enmarca en el *tiempo-de-la-clase*, el momento que se ha señalado para el encuentro. Dentro de ese *crono* —como periodo consensuado y social—, confluyen los tiempos subjetivos de cada individuo y, tal como dice el epígrafe, el instante del conocimiento al que se accede. En esta línea, la *cronotopía de la escucha* (León Suárez, 2022b) se construye en tiempos y espacios concretos, de manera colectiva; por ello, constituye una variable relevante para oír en la conversación, pues la desincronización impide un real dialogismo: a veces, es posible quedarse colgado en el tiempo que pasó; entonces, la cabeza, el prejuicio y lo esperado no permiten que se viva el presente y que se escuche lo que este trae.

Cuando la mente resuelve lo que debe o cuando la emoción se queda con lo que sucedió previamente, la capacidad de oír se ve permeada por ciertas sensaciones cronológicas que, posiblemente, no permitan escuchar realmente. De la misma manera, si se está pensando en lo que va a suceder después, en cosas pendientes que están en el futuro o en lo que se quiere que suceda; se está en otro lugar, en el espacio de la expectativa donde no se puede escuchar (ver, sentir, percibir) lo que está sucediendo en el preciso momento. Por ese motivo, un importante momento de la sesión para conversar con el cuerpo está en preparar y disponerse *para*.

Es así como este principio conversacional *corpo-oral* está íntimamente ligado al de la contemplación (Bajtín, 2015), es decir, al de la percepción, la mirada, el sentimiento y la emoción, como se explica a continuación.

Principio *corpo-oral* de la contemplación: percibir, mirar y sentir

Según Buber (2006), el principio dialógico está en la existencia y es universal. Por ello, está presente en la conversación consigo mismo, con el otro y con el mundo, es decir, en el diálogo con la naturaleza y los objetos, como otro tipo de cuerpos y de existencias. Para Buitrago y Avellaneda (2019) ocurre lo mismo, especialmente en el acto del movimiento y la improvisación:

Pienso que el cuerpo tiene muchas capas de lenguaje y que casi todo comunica y por eso nos afecta; el lugar en donde decido hacerme en una clase, la silla roja que casualmente está en el aula y tiene huellas de algún uso, la tensión en mi cuerpo. (p. 47)

Al respecto, la Figura 26 ilustra muy bien lo enunciado aquí, pues evidencia la necesidad de percibir o *mirar* —en la noción amplia de observar desde todos los sentidos humanos— y sentir

al otro, para poder entablar un encuentro en el aquí y el ahora de un ejercicio de improvisación en el aula, con los estudiantes de Arte Danzario.

Figura 26. Ejercicio desarrollado en la clase de Improvisación Experienciación del Proyecto Curricular Arte Danzario



Fuente: *archivo del Proyecto Curricular Arte Danzario de la Facultad de Artes ASAB (2021)*

La conversación dialógica —escucha mutua— debe permitir y acoger el encuentro; esto es, reconocer al otro, crear un puente para quien desee encontrarse conmigo y para que se permita el acontecimiento del diálogo. Al reconocer la existencia de los demás, se los valida como seres humanos pensantes y sintientes, además, se valida al yo, en tanto se es por el otro. En este contexto, también se da un lugar en el mundo a otras especies animales y naturales, a otros objetos que se imbrican en la comunicación y a aquello que algunas teorías comunicativas llaman contexto, lo que podría analizarse con mayor profundidad, pues los ambientes de escucha disponen la conversación. En definitiva, se reconoce en el yo cómo la realidad percibida es única y proviene del propio *estar-en-el-mundo*, de la propia experiencia y percepción del aquí y el ahora. En otras palabras, se considera que “los objetos extienden, permean y modifican nuestras relaciones y que por eso algunos sirven como detonantes o dispositivos que permiten construir puentes y establecer otras maneras de relacionarnos y de encontrarnos” (Buitrago y Avellaneda, 2019, p. 47).

Configuración didáctica: la conversación como género discursivo

Itinerario 4. Planificar y elaborar el género

Conversación *corpo-oral*

A continuación, se propone una configuración didáctica⁶ que contempla la disposición corporal y la oral como principios no prescriptivos o recetarios de una didáctica conversacional pertinente para cualquier campo del conocimiento, considerando el contexto, los participantes y las condiciones particulares en las que se dé. De esta manera, contempla la proporcionalidad y la *phrónesis didáctica* —¿qué es lo necesario?, ¿qué es lo suficiente? (León Suárez, 2021b)—. Por lo tanto, los maestros pueden hacer las adaptaciones y variaciones pertinentes a lo que sigue.

Estar presente

Se debe encontrar una posición cómoda, para que se pueda poner atención al cuerpo y la respiración. En este ejercicio se busca que la mente esté enfocada en la sensación de inhalar y exhalar, y que esta acción se acompañe con cada una de las partes del cuerpo. Para desarrollar el ejercicio, usar el siguiente video [Respiración y escucha](#) (*Inclusive movimiento*, 2023).

Percibir al otro

1. Pedir al grupo que camine por el espacio, abriendo la mirada a quienes se crucen, mientras buscan direcciones para encontrarse, unos con otros, desde la mirada. Una vez que se establezca esta apertura y encuentro, al reconocer en el propio caminar a los demás; entonces se propondrá escuchar el momento en que alguno se detenga, para que, entonces, todos hagan lo mismo. Esto se repetirá las veces que sean necesarias.
2. Para la actividad *uno se mueve, el otro se mueve* se pide a una de las personas que se mueva y se detenga cuando lo desee (es posible danzar, caminar y hacer movimientos o gestos). La otra persona va a intentar sincronizarse, en escucha, con la otra, para moverse o quedarse quieto según las acciones de la primera. Luego se cambiará de rol.

Círculo de la palabra

El grupo se sienta en un círculo, que es el espacio primigenio de la comunidad de la palabra. En este todos tienen la posibilidad de ver al otro —rostro, ojos, cuerpo—, mientras, es posible ser contemplado por los demás. Esa disposición permite la escucha cuando se acuerda, tácita o explícitamente, el orden de la palabra. Los principios conversacionales *corpo-oral* se ponen en juego y se trasladan ahora a la palabra que, a su vez, acompañan.

⁶ Se propone a partir de las prácticas pedagógicas e investigativas que Arte Danzario realizó en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá, Colombia, durante el periodo académico 2021, en el marco de esta investigación en RED y de las experiencias que se han recogido a lo largo de la asignatura como un conocimiento que debía ser sistematizado y divulgado

Para conversar en el aula: algunas pautas para desarrollar conversaciones pedagógicas

1. Asumir que el silencio activo es importante y no constituye obligación la participación verbal si hay disposición corporal.
2. Reconocer quién participa y quién no en el aula de clase.
3. Invitar a expresarse o dirigir preguntas a aquellos estudiantes que no son participativos. Es importante dinamizar la conversación y direccionarla hacia la integración de quienes se expresan menos, para darles seguridad, desde la voz. En este sentido, el papel de cada docente implica dar piso a quienes no se sienten muy seguros.
4. Desde un trabajo más profundo y a largo plazo, analizar por qué a algunas personas les causa pavor hablar en público; por qué se paralizan, no saben qué decir, no responden o se quedan callados.
5. Integrar al estudiantado en la conversación, para ello, cada docente debe ser asertivo en afirmar que lo que cada dicente dice y piensa está bien, sin refutarlos de antemano. Como se mencionó, dar esa seguridad fomenta la participación, evita que se piense que lo que se expresa está mal y despeja el temor a las burlas.
6. Generar formas de vincular a los estudiantes a través de la corporalidad, su expresión desde la disposición corporal, el gesto.

Conversaciones pedagógicas en torno a la literatura⁷

Cuando niños, todos fuimos influidos, y todavía lo éramos, por lo que decían acerca de los libros quienes ya los habían leído, las personas que nos agradaban, a quienes respetábamos y *escuchábamos*; libros que nosotros leíamos gracias a su estímulo. Y a todos nos había afectado, y todavía nos afectaba, lo que *nos descubríamos diciendo*, en nuestras conversaciones cotidianas, acerca de lo que habíamos leído.

Aidan CHAMBERS (2007, p. 18)

Leer es como entenderse en una especie de conversación que permite escuchar la voz de la letra escrita. En entornos en los que hay poco interés por los libros o la letra escrita y en los que la familia de estudiantes pocas veces leen o tienen pocos o nulos hábitos de lectura y escritura; la escuela y docentes están encargados de dinamizar prácticas de las que puedan emerger formas conversacionales que permitan, por ejemplo, hablar de lecturas y literatura.

Los círculos y grupos de lectura usualmente son vitales para conversar, porque se originan desde la voluntad de gente a quien le gusta, quiere o necesita leer. Es importante que, de antemano, no se establezca un énfasis evaluativo en estos espacios.

⁷ Síntesis elaborada con base en Rojas Álvarez (2019).

Figura 27. Prácticas y pasantías en aulas hospitalarias

Fuente: *archivo de la carrera de Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2020)*

Para desarrollar un círculo de lectura, en un primer momento, se selecciona un texto de interés, después se puede hacer una lectura compartida con quienes conformen el grupo. Es importante mencionar que, en todo momento y a partir de lo leído, se puede preguntar y generar un diálogo. Por ejemplo, se puede pedir que se realicen predicciones y que, así, quienes participen se adelanten al final.

Una aproximación a la evaluación desde la conversación

Itinerario 5. Autoevaluar, coevaluar y reelaborar el género

Desde la perspectiva que se asume, se ve que existen múltiples formas, métodos e instrumentos para evaluar; estos promueven, ante todo, procesos formativos, antes que de castigo, premio o coacción. En ese sentido, se trata de valorar lo que sea determinante para generar autorreflexión, además, se propicia que cada quien determine la valoración, desde la construcción de su propio esfuerzo.

Aquí es importante desprenderse de la noción de la evaluación como un proceso de clasificación y discriminación, para que sea un espacio que permita reconocer con plenitud la fragilidad humana y para que el entendimiento de este no quede en el sentido de eficacia, operatividad, resultados controlables, mediciones, competencia y productividad, lo que muchas veces ha desplazado el deseo de aprender y de enseñar. Es imperioso entender que más allá de ser evaluadores somos educadores (Rojas Álvarez, 2019).

Es necesario considerar que, en los procesos de quienes se educan, hay iniciativas, autonomía, deseos e intereses, y que cada quien aprende a su ritmo y a su modo. Además, es imprescindible tener en cuenta todas las posibilidades que encierra la conversación pedagógica,

en la que efectos y resultados pueden ser imprevisibles, por lo que parece infructuoso evaluar homogéneamente y, mucho menos, al mismo tiempo en que se enseña: “Es imposible enseñar y evaluar los aprendizajes simultáneamente, porque el enseñar implica dar un impulso para que el otro aprenda, no garantizar que el otro aprenda” (Rojas Álvarez, 2019, p. 183).

En ese sentido, el tema de la autoevaluación y la coevaluación puede ser un camino posible hacia el autoconocimiento necesario para establecer una conversación con el estudiantado, para que sea este el que evidencie sus falencias o aciertos. Así mismo, ese camino también podría abrir una puerta a la necesaria autoevaluación y coevaluación docente.

Además de lo anterior, es importante evaluar teniendo en cuenta la diferencia y la diversidad, en esta línea se invita a realizar lo siguiente:

PRÁCTICA REFLEXIVA 5

Ver este ejercicio de [Autorreflexión desde la conversación](#) (RIEO, 2023c).

¿Cómo podemos evaluar el género conversacional corpo-oral?

Respecto a valorar lo que aparentemente es dado y que no tendría modo de ser enseñado o aprendido, se propone, de nuevo, una mirada distinta. Se puede considerar que, en la respuesta de una conversación *corpo-oral*, ya existe evaluación: “esta es concebida en tanto valoración por el par escuchante. Un acto recíproco que luego pasa por el docente y que ejercemos todo el tiempo en la conversación cotidiana” (León Suárez, 2022a, p. 274). Por esto, evaluar distará de calificar; pues la conversación, en el sentido *corpo-oral*, es una toma de posición —física, ética, estética y cognitiva—; se trata de una postura, ante todo, crítica:

Concretamente significa que quien participa en una interacción dialógica didáctica es capaz de volver sobre su trayectoria y formular conclusiones sobre su propia escucha a partir de los principios o invariantes de idoneidad, lo que algunos llamarían “autoevaluación”. Sin embargo, para ese “darse cuenta” es necesaria la extraposición de un “tú” con respecto al “yo” —estudiante o maestro—: qué sucedió en nuestra *synesis*, hasta qué punto nos atendimos y comprendimos, cómo deliberamos y nos desencontramos ética, estética y políticamente, por ejemplo, en una “co-evaluación”. (León Suárez, 2022a, p. 74)

Una vez que se han enunciado estos principios o invariantes conversacionales, vale cuestionarse si: ¿los hacemos nuestros?, ¿los practicamos en el ejercicio conversacional?, ¿“resonamos” con los otros? y ¿nos sentimos acogidos, reconocidos? En esta línea se valora críticamente el devenir de lo conversado, de esa vuelta física y mental que se ha acordado emocionalmente con alguien más, en ese contexto también conviene preguntarse: ¿hemos coordinado nuestras acciones y nuestras emociones con otros (Maturana, 2001) en el aquí y en el ahora?, ¿somos cuerpo colectivo?

Si se quisiera hacer una rúbrica con indicadores de resultados de aprendizaje o competencias —tan demandadas en la cotidianidad docente—, entonces se podría proponer algo como la siguiente tabla, la que implica auto y coevaluación de la participación. La siguiente es una rúbrica adaptada de la clase Improvisación Experienciación pensada para orientar la

planificación y evaluación de una *conversación corpo-oral*, con el objetivo de que los docentes y estudiantes que así lo deseen, puedan desarrollar lo propuesto y valorar su participación con la ayuda de estas preguntas.

Tabla 14. Principio conversacional evaluado en las prácticas del Proyecto Curricular Arte Danzario

| Principio conversacional | Criterio/pregunta. “¿Qué se pregunta como participante activo de la conversación?” | Resultado de aprendizaje. Al finalizar la actividad, cada docente y/o estudiante: |
|-----------------------------------|---|--|
| Percibir al otro y estar presente | ¿Se han coordinado las acciones y emociones con otros en el aquí y en el ahora? | <ul style="list-style-type: none"> • Se percibe al otro a través de la mirada y para reconocer los cuerpos participantes, su tiempo y lugar en el espacio. • Se sincronizan los movimientos con los del otro, para desplazarse cuando el otro lo haga y quedarse quieto cuando el otro lo decida. |
| Reconocer al otro | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Se es parte de un cuerpo colectivo? • ¿Se siente acogido, reconocido y respetado por los demás? • ¿Se ha acogido y respetado a todos los participantes de la conversación? | <ul style="list-style-type: none"> • Participa en una conversación corpo-oral con atención presente, de manera abierta y colaborativa. • Acoge la palabra del otro, respondiendo a ella corporal y/o verbalmente. • Respeta la diversidad corporal y cognitiva, en los acuerdos y desacuerdos de una conversación corpo-oral. |

Fuente: *elaboración propia*

La conversación como principio dialógico

Itinerario 6. Proponer e intervenir el currículo

Todo lo anterior reitera los aportes generados por la conversación, desde el principio dialógico que es inherente a un sentido cooperativo. En esta línea, su objetivo es construir y aclarar búsquedas y procesos de conocimiento, con la necesidad de interactuar, comunicar y significar con otros y teniendo, como precedente, el encuentro de rostros, cuerpos y sensibilidades que permiten una escucha de sí y del otro.

En este último itinerario de reflexión se hace énfasis en el impacto del currículo escolar en la intervención. Sin embargo, en el territorio colombiano, el contexto escolar universitario está supeditado a unos lineamientos específicos que ofrece el Ministerio de Educación Nacional. Por este motivo, la apuesta se formula desde la capacidad de agencia de los docentes, para que puedan intervenir en sus prácticas y, de manera activa, fomentar espacios conversacionales que promuevan el desarrollo de sujetos políticos y éticos. Por tanto, la intervención e impacto en el currículo se iniciará desde la transformación de las prácticas pedagógicas, al interior de las aulas, y con el fin de promover escenarios que propicien la escucha, la palabra y el movimiento.

Sigue siendo la conversación un asunto pendiente de ser investigado, tratado, validado y puesto en la escena académica y de enseñanza en todos los ámbitos; mucho más en tiempos recientes, cuando entra con ahínco una necesidad de interacción y comunicación, a través de múltiples medios, desde los que se hace perentorio reivindicar el diálogo indesligable de la escucha, en cualquier tipo de escenario educativo.

Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (2015). *Yo también soy. (Fragmentos sobre el otro)*. Ediciones Godot.
- Blanco, N. y Sierra, E. (2015, marzo). Aprender a escuchar. Cultivar la disponibilidad en la investigación educativa. En *v Jornadas de historias de vida en educación. Voces silenciadas* (pp. 1-13). Universidad de Almería.
- Buber, M. (2006). *Yo y tú y otros ensayos*. Lilmod.
- Buitrago, M. y Avellaneda, P. (2019, octubre). *Reconstruyendo la experiencia, una sistematización de la obra Sin Filtro*. Instituto Distrital de las Artes-Idartes. https://idartesencasa.gov.co/sites/default/files/libros_pdf/13_pi%20Reconstruyendo%20Experiencia-Sin%20filtro.pdf
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*. Amorrortu.
- Campeato, L. y Bonafé, V. (2019). La conversación como método para la emergencia de la escucha de sí. *El oído pensante*, 7(1), 47-70. https://www.academia.edu/39372106/La_conversaci%C3%B3n_como_m%C3%A9todo_para_la_emergencia_de_la_escucha_de_s%C3%AD
- Cárdenas, M.; Torres, A.; Parra, C.; Pinilla, M. y Gutiérrez, Y. (2017). *Prácticas dialógicas en la escuela*. Red de Lenguaje.
- Caycedo, L. y Osorio, J. (2021, octubre 29). El juego como posibilidad didáctica para la escucha en la virtualidad [Conferencia]. VI Encuentro de Experiencias con Metodología Virtual. Planes TIC Virtual UD. www.youtube.com/watch?v=_4LWst2ioNY
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en preguntas inexistentes*. Siglo XXI.
- Gómez de Silva, G. (1991). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. Fondo de Cultura Económica.
- Inclusive Movimiento (2023). Respiración y escucha [vídeo]. https://youtu.be/H9X_tjXuM.
- León Suárez, J. (2022a). La salvación de la escucha: didáctica de lo bello. configuraciones didácticas para la formación de sujetos discursivos escuchantes [Tesis doctoral]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/29387>
- León Suárez, J. (2022b). Didáctica de la escucha: disposición y proporcionalidad. *Enunciación*, 27(1), 81-96. <https://doi.org/10.14483/22486798.19042>
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen ediciones.
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Dolmen ediciones.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Paidós.
- Nachmanovitch, S. (2020). *Free play. La improvisación en la vida y el arte*. Paidós.
- Not, L. (1992). *La enseñanza dialogante*. Herder.
- Ospina, M. (2019). *El bullerengue colombiano entre el peinado y el despeluque: subjetividad, intersensibilidad y prácticas danzarias*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/47475>
- RIEO. (2022). *IV Seminario Internacional. Sesión 6 “Conversatorio. Narrativa de experiencia Nodos”* [Video]. https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=q_5hJUMvVjo
- RIEO. (2023a). *Educación es conversar* [Video]. <https://youtu.be/x4p0muP8aC0>

- RIEO. (2023b). *La conversación y la escucha en prácticas hospitalarias* [Video]. https://youtu.be/QoTph7f_3KM.
- RIEO. (2023c). *Autorreflexión desde la conversación* [Video]. <https://youtu.be/daZNoX459fQ>
- Rojas Álvarez, G. (2017). Entre la conversación y el diálogo: algunos aspectos para la escucha. *Enunciación*, 22(2), 189-201. <http://doi.org/10.14483/22486798.11930>
- Rojas Álvarez, G. (2019). Escucha y conversación: un acercamiento desde las voces de maestros [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de La Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1753>
- Rojas Álvarez, G.; Gutiérrez Ríos, Y.; León Suárez, J.; Avellaneda, P.; Osorio, J. y Caycedo L. (2021). *La conversación como género discursivo para la escucha ética en entornos escolares diversos* [Proyecto de investigación institucionalizado en proceso]. CIDC Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://antiguocidc.udistrital.edu.co/web/index.php/sistemas-de-investigacion/proyectos-de-investigacion>
- Rojas Pulido, Y. (2015). Conversación, construcción colectiva de conocimientos y producción textual. *Oralidad-es*, 1(2), 179-190.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.

Autoras

Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos

Es investigadora principal del proyecto *Didácticas de géneros discursivos orales que construyen pensamiento crítico en contextos educativos diversos* de la Facultad de educación (Universidad de La Salle) y el grupo de Educación y Sociedad que trabaja en alianza con RIEO.

María Rodríguez-Lozano

Es investigadora principal (IP2) del nodo Ecuador sur-oriente del proyecto *Didácticas de géneros discursivos orales que construyen pensamiento crítico en contextos educativos diversos* que la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad (RIEO) desarrolla en alianza con el grupo de investigación Pedagogías de los géneros discursivos escritos y orales en contextos educativos de la formación docente de la Universidad Nacional de Educación (UNAE).

Jennifer Umaña-Serrano

Es investigadora del nodo Ecuador sur-oriente del proyecto *Didácticas de géneros discursivos orales que construyen pensamiento crítico en contextos educativos diversos* que la RIEO desarrolla en alianza con el grupo de investigación Pedagogías de los géneros discursivos escritos y orales en contextos educativos de la formación docente de la UNAE.

Milena Jara Castro

Miembro del semillero de investigación del nodo Ecuador sur-oriente del proyecto *Didácticas de géneros discursivos orales que construyen pensamiento crítico en contextos educativos* que la RIEO desarrolla en alianza con el grupo de investigación Pedagogías de los géneros discursivos escritos y orales en contextos educativos de la formación docente de la UNAE.

Marleny Hernández Rincón

Es candidata a doctora en Educación y Sociedad (Universidad de La Salle), Magistra en Educación (Pontificia Universidad Javeriana). Licenciada en Educación Preescolar (Fundación Universitaria Monserrate), docente investigadora de la Secretaría de Educación del Distrito (Colegio Friedrich Naumann IED) y coordinadora del nodo Colombia de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad (RIEO).

Patricia Pérez-Morales

Es investigadora principal (IP1) del nodo Ecuador sur-oriente del proyecto *Didácticas de géneros discursivos orales que construyen pensamiento crítico en contextos educativos diversos* que la RIEO desarrolla en alianza con el grupo de investigación Pedagogías de los géneros discursivos escritos y orales en contextos educativos de la formación docente de la Universidad Nacional de Educación (UNAE).

Gloria Rojas Álvarez

Es doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata) y profesora e investigadora de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Sus investigaciones y publicaciones se centran en los campos de la escucha, el lenguaje y la formación del profesorado. También forma parte del Grupo de Investigación Interdisciplinaria en Pedagogía del Lenguaje y las Matemáticas (GIIPLyM).

Juliana León Suárez

Es doctora en Educación de la Universidad Distrital FJC, profesora de medio tiempo e investigadora de la Facultad de Artes ASAB y del Proyecto Curricular Arte Danzario. También es pionera en el estudio del campo de la escucha. Actualmente, desarrolla investigaciones sobre danza teatro, danza inclusiva y sobre la relación cuerpo-escucha. Trabaja en los grupos de investigación: Arte Danzario y GIIPLyM.

Paulina Avellaneda Ramírez

Es directora y cofundadora de la Corporación Inclusive Movimiento, cofundadora de la Corporación Concueros Danza Contemporánea Integrada; trabaja como docente de Improvisación, Danza Inclusiva y Diseño Escénico en el Proyecto Curricular Arte Danzario, de la Facultad de Artes ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y es maestra certificada en la metodología DanceAbility en esta línea, organizó y produjo la certificación docente de DanceAbility en la ciudad de Bogotá. También es profesional en Diseño Industrial (Universidad Jorge Tadeo Lozano) y tiene una especialización en Diseño para la Escena (Universidad de Melbourne). Trabaja en el grupo de investigación Arte Danzario y GILLPLyM.

Participantes de las comunidades mixtas de investigación

Nodo Colombia

1. Docentes en formación. Estudiantes de la licenciatura de Español y Lenguas Extranjeras de la Universidad de La Salle y miembros del semillero de investigación EVA: Paola Hernández, Paola Corredor, Estefanía Báez, María Munevar y Laura Acosta.
2. Docentes en aula. Profesorado en servicio y miembros de la RIEO que orientan el grado Transición de la Educación Preescolar en colegios estatales que están ubicados en diferentes localidades de Bogotá y están vinculados con la Secretaría de Educación del Distrito: Jeimy Chávez y Magaly Niño del Colegio La Felicidad IED; Juan Carlos Molano y Marleny Hernández del Colegio Friedrich Naumann IED.
3. Docentes acompañantes. Profesorado en servicio y miembros de la RIEO que orientan diferentes niveles educativos en colegios y universidades estatales y privadas: Libardo Roa de la Universidad Unitrópico, Claudia Acosta del Colegio Manuelita Sáenz IED y Martha Botía del IE Armando Solano.
4. Docentes coordinadores. Profesorado en servicio y miembros de la RIEO que desarrollan sus actividades en universidades públicas y privadas: Mirta Yolima Gutiérrez Ríos y José Raúl Jiménez de la Universidad de La Salle; Gloria Rojas y Juliana León de la Universidad Distrital FJC; y Francisco Gómez de la Universidad Minuto de Dios.

Nodo Ecuador sur-oriente

1. Docentes en formación. Estudiantes de las carreras de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y Educación Básica (EB) de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y miembros del semillero de investigación del nodo mencionado de la RIEO: Sandra Alvarado, Tania Juela, Erika Guachún, Johanna Yunganaula, Elizabeth Mejía, Milena Jara y Walter Escandón de EIB; y Carmen Paucar Valladares, Rosa Ortiz López, Marjorie Ortiz López y Bryan Parra Valladares de EB.
2. Docentes en aula. Profesorado en servicio y miembros de la RIEO que orientan los grados del primero de EIB y el segundo y séptimo de EI en instituciones educativas de la Zona 6 que están ubicadas en las provincias de Azuay y Pastaza: Johanna Mejía, María Magdalena Arévalo y Silvia Aragón.
3. Docentes acompañantes. Profesorado en servicio y miembros de la RIEO que orientan diferentes niveles educativos en colegios y universidades estatales y privadas: Ana María Aparicio y María Belén Gómez.

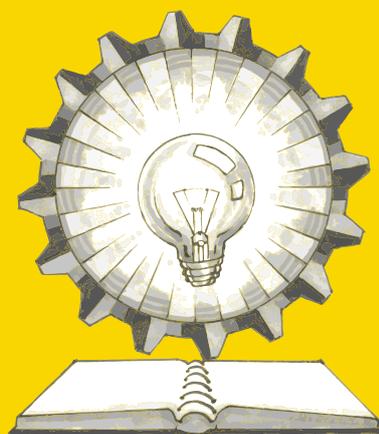
4. Egresados de la UNAE y miembros de la RIEO: Génesis Loor y Christian Chamarro. Docentes investigadores de la UNAE y miembros de la RIEO: Patricia Pérez Morales, María Nelsy Rodríguez Lozano y Jennifer Umaña.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

1. Docentes en formación. Estudiantes de las carreras de Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana de la universidad mencionada y miembros del semillero de investigación del Grupo de Interdisciplinaria en Pedagogía del Lenguaje y las Matemáticas (GIIPLyM): Johan Osorio y Luisa Caycedo.

2. Docente acompañante. Profesorado en servicio de la Maestría en Educación en el Énfasis de Comunicación Intercultural, Etnoeducación y Diversidad Cultural: John Díaz.

3. Docentes investigadoras. Profesorado en servicio y miembros de la RIEO vinculados a la mencionada y grupos de investigación: Gloria Rojas de GIIPLyM; Juliana León del grupo de investigación Arte Danzario y GIIPLyM; y Paulina Avellaneda de Arte Danzario.



Cartillas Pedagógicas
COLECCIÓN UNAE