

UAN-2016
ORALIDAD



UNIVERSIDAD ANTONIO NARIÑO

Facultad de Educación

**LA ORALIDAD: UN ANÁLISIS DE LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS
IMPLEMENTADOS DURANTE LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA Y
SECUNDARIA**

Trabajo de grado que se presenta como requisito para obtener el título de:

Licenciada en Lengua Castellana e Inglés

DIANA PATRICIA MEDINA GARZÓN

Asesora práctica

Lic. Gloria Casas Melo

Bogotá, 2016

Tabla de contenido

1. Introducción	12
2. Justificación	14
3. Objetivos	17
3.1. Objetivo general	17
3.2. Objetivos Específicos	17
4. Marco conceptual	18
4.1 Palabra y oralidad	19
4.2 Oralidad vs Escritura	20
4.3 Habilidades, discurso y competencia oral	21
4.4 El proceso de aprendizaje: El aprendizaje significativo	25
4.5 La función de la escuela en la enseñanza de la oralidad	26
4.6 De los referentes teóricos a la enseñanza: Lineamientos Curriculares y Estándares en Colombia	29
5. Metodología	35
6. ¿Dónde estamos?: Un análisis de la oralidad	38
6.1 Categoría 1. Sujeto participante: Docentes	38
6.2. Categoría 1. Sujeto participante: Estudiantes	47
6.2.1.1. Categoría 2. Orientación de las estrategias: Aprendizaje	47
6.2.1.2. Categoría 2. Orientación de las estrategias: Enseñanza	49
6.2.1.2.1. Categoría 3. Actividades: Artísticas	49
6.2.1.2.2. Categoría 3. Actividades: Uso de TICs	53
6.2.1.2.3. Categoría 3. Actividades: Variadas	55
7. Conclusiones	70

UAN-2016
ORALIDAD

8. Recomendaciones	73
9. Referencias bibliográficas	76
ANEXO I	81

Listado de esquemas

Esquema 1. Diferenciación de los términos habilidad, discurso, y competencia oral	22
Esquema 2. Descripción de la competencia comunicativa con base en la propuesta de Cros y Vilà	24
Esquema 3. Síntesis de la información referente a la enseñanza de la oralidad contenida en la normatividad vigente a nivel nacional y local	34
Esquema 4. Organización de las categorías establecidas para el análisis de la información	37

Listado de tablas

Tabla 1. Fortalezas (F) y Debilidades (D) de las tesis con los docentes como sujetos participantes

39

Tabla 2. Fortalezas (F) y Debilidades (D) de las tesis que trabajaron con estudiantes como sujetos participantes en la implementacion de actividades artísticas puntuales **50**

Tabla 3. Fortalezas (F) y Debilidades (D) de las tesis que trabajaron con estudiantes como sujetos participantes en la implementacion de actividades artísticas variadas, organizadas por grados de escolaridad **56**

Dedicatoria

En primer lugar a Dios quien me dio salud para terminar esta etapa de estudio y lograr mis objetivos propuestos para ello.

A mi madre quien con su apoyo, paciencia y consejos me motivaron día a día a seguir adelante para lograr mi meta, pero sobre todo a su amor que hace que sea una mejor persona.

A mi padre que desde el cielo me cuida y guía.

A mi hijo Omar Eduardo quien con su paciencia y alegría entendía mis momentos de dificultad.

A mis hermanos por su apoyo constante que me demostraron para sacar adelante mi trabajo de grado.

Finalmente, a un gran hombre que sacaba sonrisas en mis momentos de angustia.

Agradecimientos

Quiero agradecer de manera muy especial a la universidad Antonio Nariño por brindarme el espacio para mi formación tanto personal, como profesional.

También quiero expresar mis agradecimientos a mi asesora Lc. Gloria Casas por su dedicación, paciencia y esfuerzo para sacar adelante mi trabajo de grado

Su conocimiento, y orientaciones han sido mi gran apoyo en la realización y culminación de este proyecto.

A mi gran amiga Julieth Jaramillo por su compañía, comprensión y consejos durante todo este proceso académico personal y profesional.

Y a toda mi familia por brindarme su apoyo incondicional que me sirvieron para lograr una meta más.

UAN-2016
ORALIDAD

Sobre los Derechos de Autor

Declaro que conozco el Reglamento Estudiantil de la UAN, particularmente su "Título VII: De la ética", y entiendo que al entregar este documento denominado **“Oralidad: Un Análisis De Los Procesos Pedagógicos Implementados Durante La Educación Básica Primaria Y Secundaria”**, estoy sujeto a la observancia de dicho reglamento, de las leyes de la República de Colombia, y a las sanciones correspondientes en caso de incumplimiento. Particularmente, declaro que no se ha hecho copia textual parcial o total de obra o idea ajena sin su respectiva referenciación y citación, y certifico que el presente escrito es de mi completa autoría. Soy consciente de que la comisión voluntaria o involuntaria de una falta a la ética estudiantil y profesional en la elaboración o presentación de esta prueba académica acarrea investigaciones y sanciones que pueden afectar desde la nota del trabajo hasta mi condición como estudiante de la UAN.

En constancia firmo

Firma: DIANA PATRICIA MEDINA GARZÓN el 05 DE MAYO DE 2016

Nombre y Apellidos: DIANA PATRICIA MEDINA GARZÓN

Documento identificación CC: 52. 467.529

Código: 11691113879

Resumen

La lengua escrita ha opacado el proceso de enseñanza de la oralidad, dejando de lado la necesidad social y educativa de adquirir competencias comunicativas orales. Esta realidad ha causado que, a lo largo del tiempo, la oralidad ocupe un lugar relegado respecto a la escritura, en el sistema de educación y que los docentes presenten vacíos de conocimientos en cuanto a las herramientas y estrategias didácticas para su enseñanza.

En este trabajo de revisión monográfica, tras una considerable búsqueda de información en bibliotecas, centros de documentación y bases de datos, se compila la normatividad vigente a nivel nacional y los lineamientos curriculares del área de lengua castellana, como también los referentes teóricos relevantes y actuales sobre la oralidad, su enseñanza y el rol docente en dicho proceso; y se construye un cuerpo teórico que sirve de faro en el posterior análisis.

Siguiendo el método inductivo, se analizan quince trabajos de grado mediante el establecimiento de tres categorías para organizar los contenidos (los sujetos participantes en las tesis, la orientación de las estrategias planteadas y las actividades implementadas).

Desde las particularidades de cada documento, se procura establecer una visión global del estado actual del tema, puntualizando sobre los componentes de mayor interés y formulando recomendaciones que se espera, sean consideradas por los docentes y futuros investigadores.

UAN-2016
ORALIDAD

Palabras claves: oralidad, habilidad oral, enseñanza, estrategias pedagógicas, normatividad, lineamientos curriculares.

Abstract

The written language has overshadowed the process of teaching of the orality, leaving aside the social and educational need to acquire oral communication skills. This reality has caused that, over time, orality occupy a place relegated regarding writing in the education system and that teachers lack teaching tools and strategies for teaching. In this monographic review paper, after an exhaustive search for information in libraries, documentation centers and databases, current national regulations and curriculum guidelines in the area of Spanish language, as well the relevant and current theoretical references on orality, his teaching and the teacher's role in this process were compiled; a theoretical body that serves as a beacon in the subsequent analysis is built. Following the inductive method, fifteen degree works are analyzed by establishing three categories to organize the contents (the participant subject in each thesis, the orientation of the strategies proposed and the implemented activities).

Since the particularities of each document, it seeks to establish a current overview of the state of the subject, punctuating on components of interest and making recommendations that I expect will be considered by teachers and future researchers.

Key words: Orality, oral skills, teaching, teaching strategy, regulations, curriculum guideli

1. Introducción

“Contra el silencio y el bullicio invento la Palabra, libertad que se inventa y me inventa cada día”

Octavio Paz

Nuestra forma de comunicarnos nos identifica como individuos a la vez que constituye uno de los aspectos que más influye en nuestro futuro personal, profesional y académico dado que saber comunicar nuestras ideas y comprender las de los demás es una habilidad esencial para establecer nuevas relaciones y construir conocimiento.

En la escuela, al hablar del desarrollo de las habilidades comunicativas, siempre se citan cuatro: la lectura, la escritura, la escucha y la oralidad; sin embargo, la importancia concedida a la lectura y escritura frente a las otras dos: el habla y la escucha es evidentemente desequilibrada. Lo anterior, se presenta como una debilidad en el sistema educativo desde el cual se deben abordar los procesos pedagógicos a partir de esfuerzos investigativos direccionados en su favor. Como contribución a este propósito, para el caso específico de este trabajo se hará énfasis en el desarrollo de la oralidad.

La estructuración de este documento está formulada de manera que el lector, en primera instancia, se contextualice con la situación objeto de análisis y dimensione la urgencia de generar iniciativas en pro de su transformación. Posteriormente, se le propone al lector un viaje guiado por las principales autoridades en el tema, incluidas las instancias normativas nacionales y

UAN-2016
ORALIDAD

locales, hacia la cotidianidad del aula de clases y los procesos de enseñanza y aprendizaje propios del ambiente escolar, cuyos protagonistas son los docentes y los estudiantes.

Con el fin de motivar a los docentes a ser agentes de cambio, de la manera más organizada posible, se analizan quince trabajos de grado desarrolladas en el área de la oralidad, haciendo énfasis en los aspectos pedagógicos incluidos en las mismas.

Para finalizar, se presenta de manera sintetizada la posición actual de los trabajos en el campo de la oralidad y se invita al desarrollo y potenciación del mismo, manifestando a viva voz, como docentes actuales o futuros, la preocupación por el desaprovechamiento de esta habilidad con fines formativos y cognitivos como también el interés de rescatarla a través de las estrategias pedagógicas implementadas en el aula.

2. Justificación

La expresión oral, como actividad humana que permite comunicarse a través del tiempo y del espacio, es indispensable para la adquisición de la cultura y del aprendizaje y para el desarrollo educativo del individuo, constituyéndose en uno de los ejes del proceso escolar por ser una habilidad natural que con el tiempo se convierte a la vez en el instrumento mediador para el desarrollo de los otros aprendizajes escolares.

Teniendo en cuenta que la expresión oral en determinadas circunstancias va más allá del habla al incluir varios elementos lingüísticos para completar su significación; de manera generalizada, se considera que la enseñanza programada de la oralidad y de su uso en diferentes situaciones de comunicación es bastante escasas, así como las indicaciones metodológicas. Lo anterior debido en parte a que algunos docentes dan por hecho que el estudiante que inicia su proceso escolar cuenta con los elementos necesarios para desempeñarse oralmente dado que antes de su ingreso a la educación formal el niño ha desarrollado su mundo a través de la palabra gracias a las interacciones espontáneas realizadas en su entorno.

Algunos autores defienden la idea que “cualquier persona puede aprender a hablar mejor, siempre y cuando haya alguien que le enseñe a hacerlo” (Vilà & Vilà, 1994, pág. 53) convirtiendo a la escuela en el mejor escenario para desarrollar estas habilidades y facilitar algunos usos formales de la lengua; sin dejar de lado que la producción de textos orales y los intercambios conversacionales de la clase son fundamentales para poder obtener todos los beneficios que ofrece la escolaridad. Sin embargo, la enseñanza y el trabajo escolar se han enfocado en el lenguaje escrito.

A pesar de que es cierto que los estudiantes llegan a la escuela con un capital lingüístico determinado, es necesario que dicha institución potencie o amplíe ese capital (Gutiérrez Ríos & Rosas de Martínez, 2008) mediante una formación abordada desde todas las áreas del saber y basada en la reflexión y en el pensamiento crítico; como un intento por fortalecer los intercambios verbales y el acceso a distintos espacios socioculturales por parte del estudiante.

El reconocer que, en parte, el dominio del lenguaje oral constituye la base sobre la cual se efectúa la adquisición del lenguaje escrito (Dolz, 1994), evidencia la importancia de la lengua oral en la vida cotidiana y en el ámbito escolar de los estudiantes, revela la necesidad de construir una base teórica y a la vez sólida, que aporte información significativa sobre el proceso formativo en la oralidad, ya que de obviar la problemática descrita, a largo plazo o en un futuro próximo, los estudiantes serán discriminados discursivamente y tendrán menores posibilidades de participar y hacer uso de la palabra eficazmente en diversas situaciones comunicativas.

Teniendo en cuenta la generación de prioridades en la escuela: lectura y escritura y la cantidad de información existente respecto a la enseñanza de la oralidad, hace apremiante la necesidad de identificar la literatura disponible sobre este tema, analizarla de manera comparativa y evaluar las principales carencias y dificultades actuales para poder formular aportes tanto teóricos como metodológicos que conlleven al fortalecimiento de la enseñanza de esta habilidad.

UAN-2016
ORALIDAD

Este proyecto se enmarca dentro de la línea de investigación en Lenguaje y Desarrollo Humano del programa de Licenciatura de Lengua Castellana e Inglés ofrecido por la Universidad Antonio Nariño. Dentro de esta institución las líneas están orientadas hacia el establecimiento de temáticas y problemas de investigación que permitan a los estudiantes en formación desarrollar procesos de indagación, reflexión y profundización. Adicionalmente, de manera específica se busca fomentar el desarrollo de estrategias útiles para el docente en cuanto a la enseñanza de los contenidos comunicativos como también la elaboración de propuestas didácticas renovadoras tanto en la lengua materna como para el español como lengua extranjera.

3. Objetivos

3.1. Objetivo General

Elaborar un documento en el que se compilen los fundamentos conceptuales relevantes para la enseñanza de la oralidad en la escuela, integrando la normatividad vigente a nivel nacional, así como diferentes propuestas metodológicas empleadas en educación básica primaria y secundaria.

3.2. Objetivos Específicos

- Recopilar los referentes conceptuales relevantes sobre la oralidad.
- Analizar de manera comparativa las estrategias metodológicas propuestas para la enseñanza de la oralidad en la educación básica primaria y secundaria.
- Proponer recomendaciones tanto para docentes en ejercicio como para docentes en formación, relacionadas con el proceso de enseñanza de la oralidad y encaminadas hacia el fortalecimiento de las habilidades orales.

4. Marco conceptual

Para comenzar el proceso de recopilación de información, en este apartado se presentan, en primer lugar y de manera sintetizada, los principales elementos teóricos concernientes a la oralidad como concepto, así como los procesos que atañen a su enseñanza tanto en su estilo formal como coloquial; también se mencionarán diferentes acepciones de términos como habilidad, expresión, discurso y competencia oral con el fin de establecer una distinción entre los mismos. La segunda parte, presenta la revisión normativa, de donde se integran los lineamientos vigentes para la enseñanza de la oralidad; la tercera parte retoma las estrategias propuestas tratando de atender siempre al contexto educativo real analizando lo plasmado en los trabajos de grado, revisando los objetivos, las metodologías, los sujetos participantes, los marcos de referencia, las estrategias, las conclusiones y recomendaciones convirtiendo las fortalezas y debilidades en oportunidades. Finalmente se presentan el proceso de análisis, las conclusiones y recomendaciones.

Para dar paso al desarrollo de la estructura propuesta se presentan el concepto de oralidad que será tratado a lo largo del documento y se realiza una diferenciación exterior entre el código oral y el escrito; pero la información más relevante gira en torno a la definición de tres términos empleados con frecuencia y cuya interpretación puede variar en dependencia de su consideración como sinónimos o como conceptos distintos: la habilidad, el discurso y la competencia oral.

4.1 Palabra y oralidad

La palabra humana es más que simple vocabulario; también es acción (Freire, 1990). Hablar solo es un acto verdadero cuando está asociado con la expresión de la realidad, actuando la palabra como fuente creadora y re-creadora y la acción de decidir y elegir como una invitación a participar en el proceso histórico de la sociedad. Entonces, es gracias al lenguaje que podemos establecer y mantener relaciones sociales con nuestros semejantes, compartir expectativas, deseos, creencias, valores, conocimientos y, en un nivel superior transformar nuestro entorno; de allí su gran valía social.

Ligado a contexto social Walter Ong (1982) se refiere a la “oralidad primaria” como la oralidad de una cultura que carece de todo conocimiento de la escritura o la impresión. La considera 'primaria' por el contraste con la 'oralidad secundaria' de la actual cultura de alta tecnología, en la cual se mantiene una nueva oralidad, mediante el teléfono, la radio, la televisión y otros aparatos electrónicos, que para su existencia y funcionamiento, dependen de la escritura. Partiendo de que, en el actual mundo globalizado, estamos ante un nuevo tipo de discurso en el que el mensaje comunicativo es transmitido por poderosas máquinas de comunicación que desafían el espacio y el tiempo y transmiten con facilidad signos lingüísticos -tanto orales como escritos- de fácil asimilación (Arboleda Posada, 2012) en este documento cada vez que señalemos a la oralidad, lo haremos bajo este precepto.

En la comunicación lingüística elemental surge la palabra como herramienta, siendo ésta su función basal, que nos permite definir nuestra realidad, construirla y modificarla, del mismo modo que, al otorgar a los objetos un carácter simbólico, podemos sustituir su presencia. En el

caso de la comunicación oral se hace de una forma rápida y ágil, en donde el sujeto retiene en su memoria lo que las otras personas hablan y a la vez, genera un hábito de escucha. Trascendiendo a este fundamento, algunos estudios basados en el análisis del discurso, afirman que la expresión oral es una condición para la comunicación verbal de nuestra especie; por lo cual se considera que las interacciones orales son actividades sociales estructuradas sujetas a determinadas reglas. Por ejemplo, en la relación social rutinaria que se establece en el aula, los niños hablan continuamente para relacionarse con el docente, para gestionar el día a día en cualquier asignatura, para aclarar instrucciones de trabajo o comportamiento, para comentar sobre su aprendizaje, para corregir a sus compañeros, para cuestionarse, para plantear sus opiniones, para resolver conflictos, entre otras cosas; en este sentido, se intenta que los estudiantes se expresen en un contexto acorde al ambiente escolar mediante la revisión de algunas variables que regulan los intercambios comunicativos como la intención del hablante, los participantes en la comunicación, la estructuración de los turnos de palabra, por citar algunas.

4.2 Oralidad vs Escritura

Comparativamente, la lengua oral es de difícil recordación, no favorece la reflexión en igual medida que la escrita, y es complicado corregirla. La lengua escrita, por su parte, permanece y su norma uniformadora facilita la labor del docente. Gracias a esto, la enseñanza de lenguas se ha centrado en la lengua escrita porque se caracteriza por frases bien formadas e integradas en párrafos altamente estructurados mientras que la lengua hablada está constituida por enunciados cortos, a veces fragmentados (Pérez, 2009).

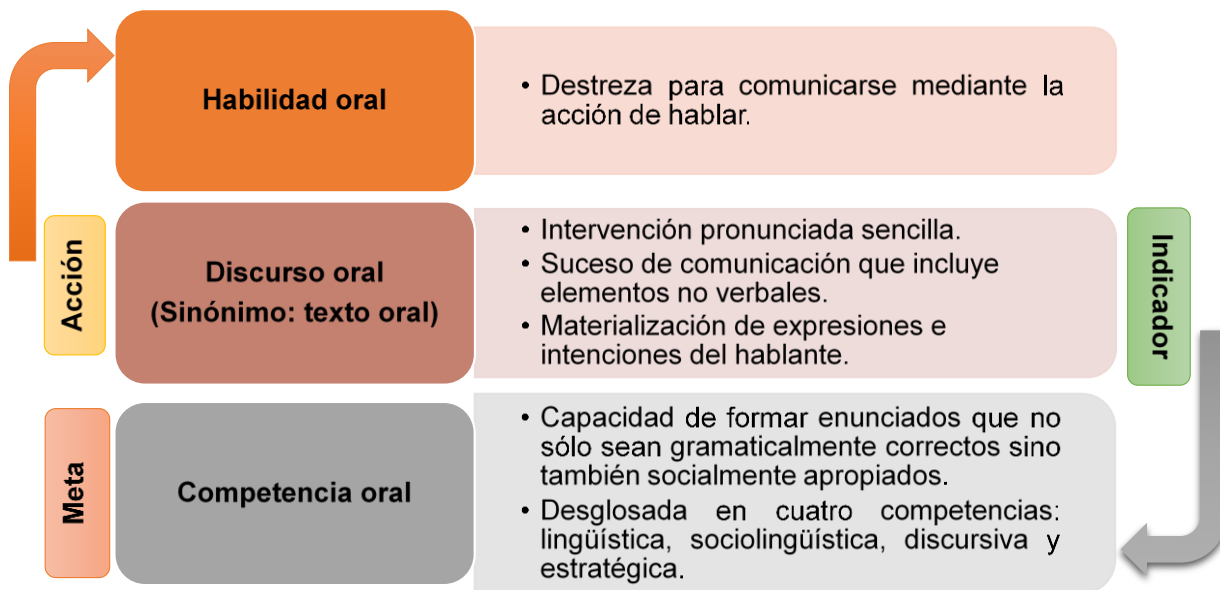
Sin embargo, la precedencia de la oralidad sobre la escritura no significa que una esté ligada al desarrollo biológico y la otra al desarrollo cultural, dado que ambas modalidades comunicativas se manifiestan como resultado de la constante interacción entre factores de este orden, que, vistos desde la realidad globalizada actual, están fuertemente conectados; es decir, pese a que la oralidad y la escritura son dos modalidades de comunicación que hacen referencia a modos diferentes de producción del lenguaje, teniendo cada uno sus propias características y normas de funcionamiento, hoy en día, se admite que entre ambos códigos existen múltiples interrelaciones por lo cual su enseñanza y aprendizaje se pueden plantear incorporando su estrecha interacción y abordándose desde enfoques didácticos muy variados.

4.3 Habilidades, discurso y competencia oral

De manera frecuente encontré que los conceptos de habilidad o capacidad oral, discurso y competencia, son empleados indiferenciadamente, pero ¿son lo mismo? Tras una extensa revisión bibliográfica me atrevo a decir que no. Por tal razón procederé a aclarar el manejo que se dará a estos tres conceptos a lo largo del escrito (Véase Esquema 1).

Una habilidad es definida como la capacidad para realizar una acción. La habilidad oral es entonces la destreza para comunicarse mediante la acción de hablar. Este concepto deja abierta la posibilidad de adquisición o potenciación de la misma tras el seguimiento de un proceso de aprendizaje. Es entonces, en esta acepción, la más general - considerando la connatural posibilidad del ser humano para comunicarse oralmente - y que contempla la modificación - en

el sentido de que se puede fortalecer o reprimir mediante acciones concretas de aprendizaje - en la que se enfoca el presente trabajo monográfico. Será entonces el punto de partida.



Esquema 1. Diferenciación de los términos habilidad, discurso, texto y competencia oral. **Fuente:** Propia

Arboleda Posada (2012), luego de revisar las concepciones de algunos autores como (Bakhtine, 1929); (Van Dijk, 2000) y (Briz, 2008) considera apropiado el tratamiento de los términos texto oral y discurso oral como sinónimos dado que poseen el mismo significado. Este concepto ha sido abordado por varios autores quienes lo definen como una sencilla intervención pronunciada, un suceso de comunicación con la inclusión de elementos no verbales o el producto de una interacción entre individuos, sea uno o varios (véase Arboleda, 2012). De modo similar, Dagua y colaboradoras (2011) se refieren a éste como el lugar donde se concreta el saber; sin embargo creo que aluden más a un momento (y no al lugar) donde se materializan las expresiones y la intención del hablante y se ejecuta una reproducción de formas de pensar y de

actuar. Ante los anteriores planteamientos, en este trabajo decidí manejar el concepto de discurso oral como la acción de construir y pronunciar un enunciado por más sencillo que sea y la complementación o no de elementos extralingüísticos; es pues la manifestación de las habilidades orales y el indicador de las competencias comunicativas del habla.

Por otra parte, Ballesteros (2014) señala que cuando se enseña una lengua se debe conseguir que el estudiante adquiera competencia comunicativa, la cual fue definida por el sociolingüista Hymes (1972) como: la capacidad del hablante para formar enunciados con una correcta aplicación de las normas gramaticales y adecuadas al contexto social específico en el que estos se emiten. Autores como Canale y Swain (1980) la desglosan en cuatro competencias interrelacionadas: la competencia gramatical, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. Más recientemente, la propuesta de Cros y Vilà (1995), plantean la competencia lingüística como reemplazo a la competencia gramatical, aunque su descripción atañe a aspectos gramaticales. La competencia discursiva o textual se refiere a los conocimientos y las habilidades del hablante para comprender y producir diversos textos con dominio de la coherencia y cohesión en los enunciados, la sociolingüística alude a la adecuación de las producciones orales a la situación comunicativa, la competencia estratégica es la habilidad del hablante para incorporar estrategias de producción de discursos orales eficaces y por último, la competencia lingüística es el conocimiento que tiene el hablante de las reglas gramaticales de la lengua. Entiendo así, la competencia comunicativa oral como la meta o el punto de llegada tras el mejoramiento de las habilidades orales gracias a la emisión de discursos orales significativos y constructivos.



Esquema 2. Descripción de la competencia comunicativa con base en la propuesta de Cros y Vilà (1995). **Fuente:** Propia.

Una vez aclarados los conceptos que atañen a la oralidad, se procede en segunda instancia a mencionar contenidos teóricos referentes al proceso de enseñanza y aprendizaje considerados apropiados para el desarrollo del presente documento. Se aborda primariamente la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel complementada con los planteamientos de Bruner sobre la construcción de conocimiento; a continuación se señala el papel de la escuela en la formación de

estudiantes capaces de incorporar el nuevo conocimiento obtenido en las diferentes áreas del saber a su realidad personal y social, tocando específicamente la enseñanza de la oralidad.

4.4 El proceso de aprendizaje: El aprendizaje significativo

El aprendizaje es la forma como las personas adquieren los instrumentos culturales (lenguaje, oral y escrito, notación matemática, representaciones gráficas) que les permiten dar sentido y significado a la realidad (Guilar, 2009). Desde un enfoque conductista, se considera que el aprendizaje implica meramente un cambio de conducta; sin embargo, bajo la mirada del aprendizaje significativo se asegura que el aprendizaje humano no solo conduce a un simple cambio de conducta sino a un cambio en el significado de la experiencia (Ausubel).

Ya en la década de los 70s, Bruner y otros autores se alejaban del conductismo y señalaban que el sujeto codifica y clasifica los datos que le llegan del entorno haciendo uso de las categorías disponibles para comprenderlo, en otras palabras, hay procesos intermedios entre los estímulos y las conductas, los cuales dependen de las necesidades, las experiencias, las expectativas y los valores del sujeto (Guilar, 2009)

Con esta fundamentación, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la relación de la nueva información con su estructura cognitiva, siendo esta última, el conjunto y la organización de conceptos e ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento. Esta interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y la nueva información no es una simple asociación, sino que involucra la modificación y evolución de información recientemente adquirida, así como de la estructura cognoscitiva envuelta en el aprendizaje (Ausubel).

Siguiendo esta visión, un alumno que aprende significativamente no debe limitarse a conocer los elementos lingüísticos y las normas gramaticales de la lengua, debe hablar haciendo uso de dicha información de manera articulada en el contexto comunicativo. Para lograrlo han de emplearse los andamios, como los llama Bruner, o sistemas de ayuda en los procesos de enseñanza – aprendizaje que permitan al educando moverse de modo seguro hacia la apropiación de una determinada herramienta (Guilar, 2009), para este caso en particular, la habilidad oral. Es en este plano que se idealizan las estrategias de enseñanza de la oralidad.

4.5 El papel de la escuela en el proceso de la enseñanza de la oralidad

De manera amplia, podemos decir que la misión de una institución educativa es formar. Sin embargo, es importante tener presente que formar no es tan solo acumular conocimientos, sino implica conducir a la reflexión sobre los hechos, la estructuración de la personalidad y la obtención de soluciones ante nuevos problemas (Dagua , Andrade , & Cisneros., 2011).

Es importante saber que la enseñanza de la lengua oral tiene sus orígenes en la retórica, característica de la Grecia clásica, cuyo objetivo era enseñar la forma más adecuada de hablar para convencer al auditorio, para exponer las ideas con claridad y eficacia. Tomando como base este momento en la historia, me remitiré a la enseñanza de la oralidad en un sistema de educación cuyo centro son las instituciones escolares.

Tal como señala Carreras y colaboradores (2005), su enseñanza en las escuelas persigue, o debería perseguir, dos motivos: el papel de hilo conductor que desempeña en los procesos de

aprendizaje y el cumplimiento de objetivos relacionados con la formación de futuros ciudadanos (Araya, 2011), pero, la realidad es otra, la escuela se olvidó casi por completo de la enseñanza de la oralidad y únicamente las habilidades escritas han sido motivo de aprendizaje bajo el ya mencionado argumento de que lo oral es un aprendizaje adquirido en los ámbitos familiares y sociales.

Vilà (2003) sostiene que al sistema educativo le corresponde la enseñanza de la oralidad secundaria, es decir, aquella influida por la modalidad escrita. Además enfatiza que para su adquisición es necesario que los hablantes interactúen en contextos formales y se rijan por convenciones sociales diferentes de las normas de convivencia familiar más informales; un ejemplo, es la propuesta de Dagua y colaboradoras (2011) quienes señalan que es la oratoria académica, -entendida como la comprensión de las exposiciones relacionadas con asuntos literarios o científicos, la organización argumentativa, la corrección y el uso de estrategias discursivas -, la base para la construcción de conceptos y técnicas, medios e instrumentos materiales útiles en un ambiente dialógico.

En un contexto histórico, según Rodríguez Luna (2006) gran parte del cuerpo docente ha sido formado desde una tendencia prescriptiva, enmarcada en lo correcto e incorrecto de la expresión oral, la identificación de los elementos propios de este tipo de comunicación, la definición de los géneros orales y la aplicación de técnicas; entre otros temas, sin tener el propósito de que se adquiriera conciencia sobre las implicaciones culturales, sociales e ideológicas del uso de la lengua oral, de sus repercusiones en el interlocutor y en sus relaciones con otras prácticas sociales y discursivas como la escritura. Atendiendo a todo lo explicitado anteriormente, en el

proceso de enseñanza, es importante que los estudiantes no solo aprendan a hablar, sino que también analicen el contexto en pro de ejecutar sus discursos de forma adecuada y, que en función de las características de la situación comunicativa concreta, sean capaces de seleccionar las ideas y razonamientos útiles, de controlar elementos como las estructuras textuales y los mecanismos conectores entre las distintas partes del discurso y de indicar el tipo de relaciones que se establecen entre las ideas. Así pues, discursos orales formales o eventos comunicativos propios del ámbito académico como las exposiciones, entrevistas, debates, o mesas redondas, merecen un tratamiento profundo y sistemático; es decir, deben enseñarse y ejercitarse como parte importante del aprendizaje de la lengua en cada una de las áreas del currículo.

Desde una visión más estructuralista, Monserrat Vilà (2003) propone cuatro niveles de relación para direccionar la enseñanza de la lengua oral en la escuela. En el primer nivel, la lengua oral se usa *como base para la interacción social* en el aula; desde esta perspectiva, se concibe que esta modalidad del lenguaje ya aparece normalmente en la relación social rutinaria que se establece en el aula. En el segundo nivel, es vista como un paso necesario para llegar a lo escrito y *como base para aprender conocimientos académicos*. En un tercer nivel, la lengua oral se manifiesta *como la reproducción de la estructura de lo escrito* mediante actividades preparadas autónomamente. Finalmente en el cuarto nivel, la lengua oral se constituye en un espacio intermedio entre la oralidad espontánea y la escritura, es decir, se entiende *como un espacio intermedio susceptible de programación y de una evaluación específica*.

A continuación, desde lo planteado por instituciones como el Ministerio de Educación Nacional, en diferentes documentos y la Secretaria de Educación Distrital, se pretende reconstruir los aspectos fundamentales aplicables a la enseñanza de la oralidad.

4.6 De los referentes teóricos a la enseñanza: Los lineamientos y Estándares Curriculares

Los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana propuestos por el Ministerio de Educación Nacional en 1998 (Ministerio de Educación Nacional, 1998), tienen como finalidad plantear unas ideas básicas que sirvan de apoyo a los docentes en sus definiciones referentes al desarrollo curricular, dentro de los Proyectos Educativos Institucionales. No es competencia del Ministerio de Educación Nacional definir una programación curricular central rígida ya que dentro de un desarrollo curricular descentralizado, la orientación recae fundamentalmente en las decisiones de la institución, sus docentes y la comunidad en atención a sus prioridades.

Bajo esta salvedad, se asegura que la calidad pedagógica en las aulas colombianas depende, en gran medida, de la selección que se realice en cuanto a conceptos clave, enfoques y orientaciones pertinentes para el desarrollo del lenguaje, es decir, resulta relevante la posición crítica y analítica del docente frente al trabajo del aula; se trata pues, de la capacidad para adecuar los modos de pensar de cada quien y los modos de pensar de otros según las situaciones.

Lo planteado en los lineamientos, convierte al fortalecimiento de las cuatro habilidades: oralidad, escucha, escritura y lectura en el centro de los desarrollos curriculares. Se establece que es pertinente organizar el currículo alrededor de siete competencias; del mismo modo se definen cinco nodos o ejes que hacen posible pensar componentes del currículo e indicadores de logros

de manera analítica, teniendo como horizonte global una orientación hacia la construcción de la significación y la comunicación. Los ejes desde los cuales se pensaron los indicadores de logros, y que a su vez sirven como referente del trabajo curricular son: un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación; otro concerniente a los procesos de interpretación y producción de textos; un eje que alude a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura; otro que atañe a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación; y finalmente, un eje asociado a los procesos de desarrollo del pensamiento (Ministerio de Educación Nacional, 1998).

De manera complementaria, los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (Ministerio de Educación Nacional, 2006) aseveran que “ser competente en lenguaje “ supone tanto el manejo de unos saberes referidos al sistema lingüístico, la producción y la comprensión textual, los contextos y la intencionalidad de los interlocutores, los universos emocionales de quienes se comunican, la cultura propia y la construida por otros seres humanos y los recursos ideológicos de que hace uso toda elaboración de discurso, como la adopción de una postura ética frente al discurso, los contextos y los individuos.

Lo anterior, pretende ser alcanzado mediante el desarrollo de seis dimensiones del lenguaje: la primera: la comunicación, hace referencia a la formación de un individuo capaz de ubicarse claramente en el contexto de interacción en el que se encuentra y estar en capacidad de identificar en éste los códigos lingüísticos que se usan, las características de los participantes en el evento comunicativo, el propósito que los orienta y, en conformidad con ello, interactuar. La segunda: la transmisión de información, se encamina hacia el desarrollo de la capacidad de

producir nuevos significados o conocimientos, que sean inteligibles y sustentados, independientemente de quien los produce. En tercer lugar, la representación de la realidad va direccionada hacia la creación de las condiciones que permitan a los individuos desarrollar su capacidad de organizar y estructurar, de forma conceptual, su experiencia y, en última instancia, elaborar complejas representaciones de la realidad para utilizarlas y transformarlas cuando así lo requieran. La expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas, en cuarta posición, trabaja el desarrollo de las potencialidades estéticas del estudiante, esto es, propicia el reconocimiento de las posibilidades significativas que le ofrece el lenguaje, por medio de sus distintas manifestaciones, para formalizar su manera particular de ver y comprender el mundo, y así recrearlo y ofrecerlo a otras miradas y perspectivas. La quinta dimensión, el ejercicio de una ciudadanía responsable se fundamenta en la apremiante necesidad de que los estudiantes, desde una perspectiva ética de la comunicación, desarrollen su capacidad de emplear el lenguaje en la construcción de nuevos acuerdos, a partir de dar a todos los involucrados en la actividad comunicativa la posibilidad de expresar sus opiniones, sus posturas, sus argumentos. Finalmente, el sentido de la propia existencia, o sexta dimensión, busca hacer valer la condición de seres humanos únicos y diferenciados, aunque iguales a los demás en derechos, responsabilidades y potencialidades.

Adicionalmente, se han definido los siguientes tres campos fundamentales en la formación en lenguaje para la Educación Básica y Media: una pedagogía de la lengua castellana, una pedagogía de la literatura y una pedagogía de otros sistemas simbólicos.

A nivel distrital, las directrices tienden a incluir no solamente aspectos normativos sino factores propios de la realidad educativa local, es decir, el contexto, las características de los estudiantes y de los docentes. Así pues, según el documento publicado por la Secretaría de Educación del Distrito en 2014 (Secretaría de Educación del Distrito, 2014) todos los niveles de enseñanza deben incorporar los componentes de la comunicación oral teniendo en cuenta el proceso de maduración de los alumnos, y las necesidades comunicativas de las distintas áreas y de la vida social. Una adecuada formación ha de tener presente que las competencias en lenguaje se relacionan de manera estrecha con el desarrollo evolutivo de los estudiantes y, por supuesto, varían de acuerdo con la infinidad de condiciones que ofrece el contexto cultural del cual forman parte y participan. Lo más importante en los primeros peldaños de la pirámide escolar es la liberación de la palabra por el niño, el fortalecimiento de su competencia comunicativa a nivel oral, para luego acceder a la necesidad de leer y escribir. En este período de vida, la indagación y experimentación orientan dinámicas en la que los niños comienzan a dominar las relaciones de proporcionalidad y de conversión, sistematizan operaciones concretas, las cuales no solo se refieren a objetos reales, sino que inician un camino hacia la fantasía y la construcción de mundos posibles (Rey, 2014).

Sin embargo, para dar cumplimiento a los objetivos de la publicación mencionada anteriormente, es de suma importancia la participación concienzuda de los docentes. Ellos juegan un papel central, pues son quienes, en discusión con los demás docentes, los estudiantes y la comunidad educativa, seleccionan y priorizan los componentes del currículo, para de este modo atender a los requerimientos del PEI y a unas exigencias generales de orden nacional. Además, son quienes optan por los enfoques pedagógicos, orientan las formas de comunicación en el aula,

construyen las características de la comunicación y la interacción y propenden por el desarrollo de competencias y saberes de sus estudiantes. En fin, entendemos al docente como un par cualificado cuya función es ser mediador cultural, es decir, su papel es establecer puentes entre los elementos de la cultura tanto universal como local, y los saberes culturales de los estudiantes; por lo cual se hace fundamental que ellos/as comprendan la complejidad de los procesos de comunicación y significación para estar en condiciones de asignarle sentido a las acciones pedagógicas cotidianas (Rey, 2014).

En este orden de ideas, se invita a los docentes a crear espacios en las aulas en los que hablar sea una actividad planeada, con unos objetivos y contenidos bien delimitados dentro de un clima de confianza que permita compartir ideas, responder preguntas y argumentar. Para tal fin, deben seleccionar estrategias metodológicas para el trabajo con la oralidad, que más adelante le lleven a formular una propuesta de intervención en el aula diseñada en pro del desarrollo de estas habilidades.

Al momento de la aplicación de la propuesta construida por cada docente, se sugiere en primer lugar, que se observen las características de los usos lingüístico-comunicativos de los estudiantes fuera y dentro del aula. Es necesario poner en marcha algún tipo de estrategia que permita reconstruir el estado inicial, real, del grupo con el que se inicia un proceso educativo, sin hablar necesariamente de pruebas escritas o cuestionarios. De igual importancia es describir y analizar el uso de la palabra oral en las aulas (no sólo en la clase de lengua) ni solamente el de los alumnos, sino también el de los otros docentes, ya que inevitablemente, los maestros somos modelos de ese uso verbal. Finalmente, debemos plantearnos seriamente y de forma explícita

cuáles son nuestras actitudes, valores y objetivos respecto de los usos orales dentro y fuera del aula (Rey, 2014).



Esquema 3. Síntesis de la información referente a la enseñanza de la oralidad contenida en la normatividad vigente a nivel nacional y local. **Fuente:** Propia

5. Metodología

Dado que este es un trabajo de revisión monográfica, la obtención de la información con la que se estructuró el proyecto y se elaboró el marco teórico se logró tras la realización de una exhaustiva búsqueda de artículos de investigación y libros en la Red de Bibliotecas del Banco de la República y los repositorios de las universidades con programas en educación de lengua castellana y similares. Las bases de datos como E-libro, ProQuest y Education Source EBSCO fueron empleadas para conseguir la información que sería contemplada en el análisis, usando filtros y palabras clave como oralidad, enseñanza de la oralidad y habilidades comunicativas.

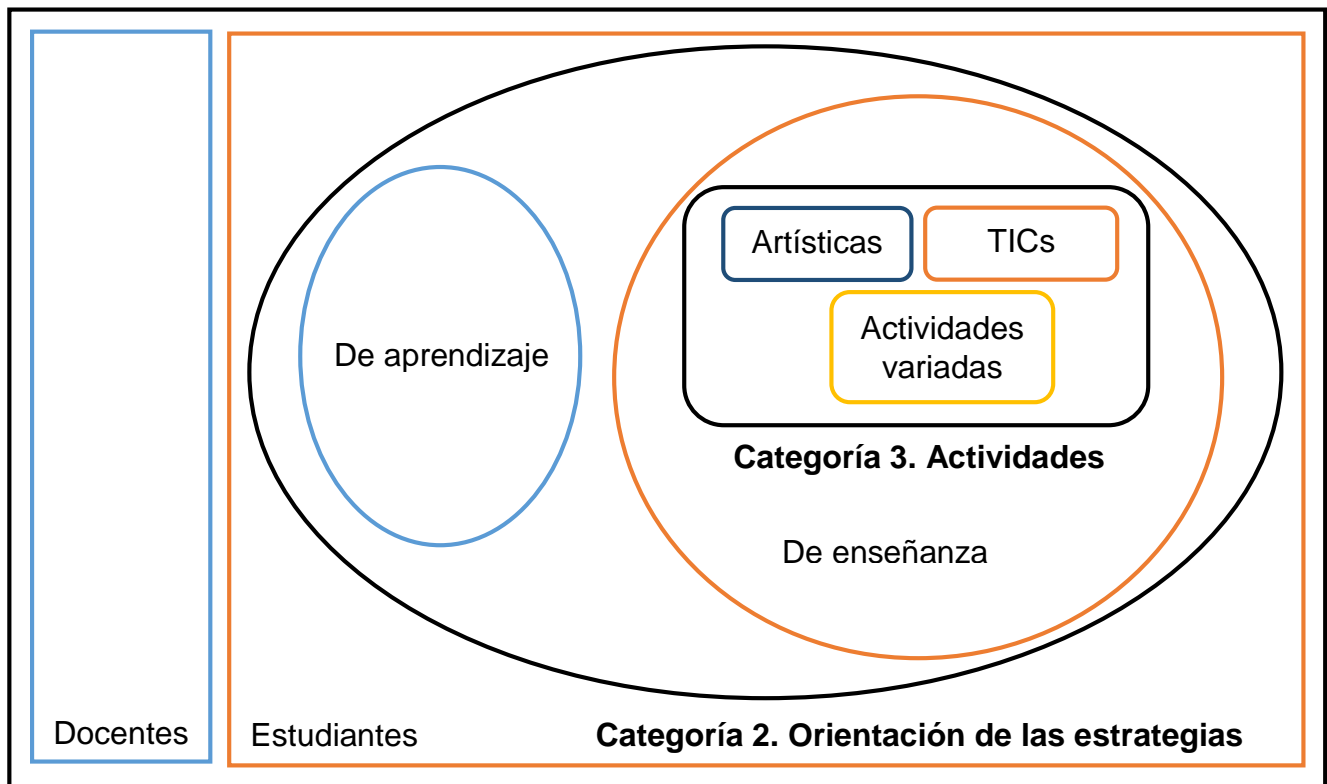
Producto de esta indagación se seleccionaron quince trabajos de investigación, ocho a nivel de pregrado y siete de posgrado. Con cada documento revisado, fuese un artículo, libro o trabajo de grado se elaboró un Resumen Académico Estructurado (RAE) que constituye el soporte de este trabajo y es adjuntado a este documento en caso de que el lector requiera su revisión.

Siguiendo el método inductivo, a partir de las particularidades de cada documento se trató de construir una visión global de las habilidades orales, las debilidades, fortalezas y oportunidades para su enseñanza. Para el análisis de la información contenida en las tesis seleccionadas, fue necesario establecer ciertas categorías que facilitarían su manejo y organización.

El establecimiento de dichas categorías es mostrado de manera sintetizada en el Esquema 4. La primera categoría obedece a los sujetos participantes trabajados en cada tesis bien sea el cuerpo docente o el estudiantado.

Para el caso del estudiantado, la segunda categoría es la orientación de las estrategias, para la enseñanza de la oralidad. En referencia a esta última, se propone una tercera categoría, basada en las actividades implementadas; encontraremos entonces trabajos cuyo énfasis es una actividad artística puntual, otros que incluyen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) dentro sus formulaciones y finalmente un grupo muy numeroso de documentos que contemplan diversas actividades didácticas (Ver RAE de referencia).

Posterior a la evaluación de la información contenida en los documentos se puntualizan ciertas conclusiones sobre la realidad actual del tema y se emiten algunas recomendaciones para los docentes y futuros investigadores.



Categoría 1. Sujeto participante trabajado en las tesis

Esquema 4. Organización de las categorías establecidas para el análisis de la información. Fuente: Propia

6. ¿Dónde estamos?: Un análisis de la oralidad

En esta sección se muestra toda la información relevante contenida en los trabajos de grado revisados, y organizadas según las categorías propuestas en la metodología y resumidas en el Esquema 4, así como mi aportación personal respecto a los mismos. El lector descubrirá en este apartado que aspectos como las secuencias didácticas propuestas, las metodologías empleadas y los alcances de las investigaciones son puntos tocados con frecuencia, por considerarse relevante para el tema de interés.

6.1 Categoría 1. Sujeto participante: Docentes

Cualquier actividad de aprendizaje depende, en primer lugar de los maestros quienes tienen una función indispensable en el proceso de enseñanza como articuladores de la didáctica y la pedagogía en el aula y como mediadores entre los alumnos, el objeto de aprendizaje y las estrategias propuestas para tal fin (Arango y Sosa, 2008). Pese a la importancia de la labor docente, los trabajos de investigación centrados en estos agentes son muy pocos. En el presente análisis se tendrán en consideración una tesis de pregrado y tres tesis de maestría direccionadas hacia docentes de educación inicial, educación primaria y educación básica secundaria (Ver Anexo I).

De manera general, se manifiesta que tanto la formación del docente como su experiencia profesional y personal se relacionan con la forma en que éste pone en juego sus conocimientos en el aula (Vilà, Ballesteros, Castellà, Grau, & Palou, 2005). Estos factores podrían incidir en la orientación hacia un modelo teórico específico o por ejemplo, la percepción del docente acerca

de la gramática, producto de su formación académica, resultaría decisiva en la relevancia que éste le da al momento de enseñar (Cardona Álvarez & Celis Muñoz, 2011).

En un principio, el análisis estaba planeado para ser abordado desde el pensamiento y desde el accionar de los docentes de manera diferenciada; pero esta separación resulta demasiado compleja ya que una y otra acción, el pensar y el actuar, están íntimamente ligadas. En las líneas siguientes trato de estructurar la información de una manera organizada, partiendo del pensamiento como precursor de acciones, y procurando que puedan percibirse los vínculos estrechos entre estos dos ejes.

Tabla 1. Fortalezas (F) y Debilidades (D) de las tesis que trabajaron cuyo sujeto participante fueron docentes.

Título	Autor (es)	Nivel	Fortalezas y Debilidades
La oralidad en el aula: descripción de las prácticas orales en el aula de grados quinto de los Colegios Gimnasio Femenino y Liceo Hermano Miguel de La Salle.	(Araque Cáceres & Parra Bolívar, 2009)	Maestría	(D): La descripción de los resultados se torna repetitiva. Se infiere que la información recopilada mediante grabación se limitó a la observación de solo una actividad pedagógica de enseñanza; material que me parece insuficiente para extraer conclusiones del nivel de un trabajo investigativo. (D): Todo el análisis de la información obtenida, bajo mi percepción, raya con la subjetividad puesto que no se establecieron parámetros sujetos a medición y los datos colectados durante la entrevista a los docentes son aludidos con brevedad sin ser analizados con la profundidad que el lector esperaría.
Oralidad: una mirada a su didáctica en el aula de preescolar.	(González Garzón, 2011)	Pregrado	(D): La recolección de información posee muchos sesgos. No es posible hallar una correspondencia entre lo que piensan los docentes con su quehacer en el aula porque eso no logra ser captado en las grabaciones. (D): La participación de solo dos docentes y la inclusión de solo siete grabaciones no recopila material significativo de peso para este tipo de investigaciones.
Pensar, hacer y vivir la oralidad: Experiencias compartidas por maestras de educación inicial.	(Galeano Borda, 2012)	Maestría	(D): Aunque incluye la filmación y el video en su metodología, no analiza este material. Se evalúa únicamente la información aportada por las docentes en los grupos de discusión. (D): Un sesgo más puede encontrarse, si mencionamos que en esa investigación eran las docentes quienes realizaban las capturas fotográficas o las filmaciones entregándole al investigador datos previamente filtrados por sus elecciones.

UAN-2016
ORALIDAD

Concepciones docentes acerca de la didáctica de la oralidad y su influencia en la práctica educativa - estudio de caso.	(Palma Ramírez, 2014)	Maestría	(F): La autora se adentró en la realidad investigativa haciendo una reconstrucción desde el contexto histórico; lo cual le permitió identificar los hechos más influyentes en el desarrollo profesional de la docente y al mismo tiempo facilitó su relacionamiento con un micro contexto social específico. (F): La aproximación desde los estudios de caso como éste es más sensata y más dicente.
---	-----------------------	----------	---

Galeano Borda (2012) señala que el pensamiento del profesor se define como los procesos lógicos acerca de la enseñanza, que éste vincula a las teorías implícitas y la práctica pedagógica; según el autor el pensamiento del pedagogo permite el análisis del trabajo docente. No obstante, es importante tener presente que el estudio del pensamiento del docente, necesita ser dimensionado en un ambiente contextual dado que en la realidad cotidiana del aula ocurren influencias recíprocas entre el pensamiento del profesor y el pensamiento de los estudiantes (Palma Ramírez, 2014). Limitándonos al pensamiento del educador, se comprueba que existen diferencias en cuanto a la importancia concedida a la oralidad. Según Cardona Álvarez y Celis Muñoz (2011) los docentes de bachillerato la refieren como un aprendizaje que debe ser enseñado y reflexionado y privilegian el desarrollo de destrezas y el uso del lenguaje en el contexto; mientras que para los maestros de primaria la enseñanza de esta destreza no es tan siquiera de mediana importancia y cuenta más el aspecto afectivo y social.

De igual manera, a nivel cognitivo se revelan carencias de conocimientos y metodológicas por parte de los maestros en cuanto a la enseñanza de la lengua oral: a los docentes no les enseñaron a hablar, ni tampoco fueron educados para enseñar a hablar (González Garzón, 2011); por citar un ejemplo, Palma (2014) hace referencia a la concepción errónea, por parte de la docente incluida en su estudio, de que la oralidad es sinónimo de competencia comunicativa; inconsistencia obtenida de la experiencia profesional de la maestra.

Bajo este supuesto, pueden asumirse varias situaciones simultáneas en la realidad educativa mencionada, todas contempladas por uno u otro autor. La primera, es que los profesores se responsabilizan – desde una creencia tradicional - de unos contenidos que les son necesarios a los estudiantes para obrar como detonantes positivos en torno a las discusiones y conversaciones que se generan alrededor de los mismos (Araque Cáceres & Parra Bolivar, 2009), es decir, que al interior del aula muchos docentes no tienen mayor propósito que el que la institución educativa les establece o impone. Los resultados hallados por González Garzón (2011) sustentan lo dicho anteriormente, ya que las clases impartidas por las maestras de transición en las que la autora centró su estudio, no iban más allá de lo establecido por las matrices del colegio, ni por las guías que se les proporcionaban.

Desde otras circunstancias, algunos sienten que tienen la capacidad de enseñar oralidad, en otras palabras, que poseen la suficiente información teórica y la experiencia para potenciar en los alumnos la mejora de las habilidades orales, pero carecen de una metodología clara (Araque Cáceres & Parra Bolivar, 2009) por lo que direccionan sus prácticas en el aula hacia la repetición de lo que aprendieron. Ejemplo de esto, es lo encontrado por González Garzón (2011) en su trabajo investigativo; ya que aunque en las clases se privilegió el diálogo y la participación de los estudiantes ese hecho no tenía trascendencia en la construcción del pensamiento de los niños. En este contexto, la falta de reflexiones por parte de los docentes en relación no solo a su quehacer sino también a las intervenciones de sus estudiantes suele producir como resultado prácticas que no ofrecen una didáctica de la oralidad, carentes de propuestas y planeaciones.

De acuerdo con Palma Ramírez (2014), las perspectivas previamente señaladas, permiten que las problemáticas, desigualdades y carencias con que llegan los estudiantes al aula sean obviadas, homogenizando las actividades y prácticas sin tener en cuenta los matices de la población escolar, despojando de la palabra a los alumnos o instruidos. Esta monopolización del aula por el docente se traduce en el mutismo de los estudiantes como símbolo de disciplina. Así pues, las creencias que los docentes traen consigo, acarrearán efectos sobre la enseñanza, siendo los estudiantes víctimas de la desatención por parte del educador y de las prácticas educativas erróneas (González Garzón, 2011).

Acerca del vínculo entre el pensamiento y la acción, los resultados del trabajo de grado realizado por O'Shanahan (1996) evidenciaron que existe una relación entre lo que se piensa, hace y dice en el contexto del aula; sin embargo, no todos los comportamientos tuvieron una relación estrecha con el pensamiento como tampoco todas las creencias tuvieron necesariamente una incidencia estrecha con la acción. De manera similar, Palma Ramírez (2014) evidenció una serie de contradicciones entre el pensamiento de la docente, y la aplicación de su ideario conceptual durante la práctica educativa. En este caso, la docente participante, entabla una relación lineal y excluyente entre las habilidades orales y escritas; si un estudiante es bueno en lo uno no lo es en lo otro, lo cual se convierte en un reduccionismo que demuestra la incapacidad de la educadora para vislumbrar los múltiples factores que alimentan tal relación. En cuanto al actuar, la evaluación de las actividades orales se basó en el volumen y la velocidad de la voz.; aunque estos aspectos pueden tornarse importantes en el discurso oral, si se manejan de manera repetitiva, opacan los tópicos concernientes a la organización de las ideas o a la estructuración del discurso. La autora infiere que este tipo de contradicciones, redujo significativamente la

eficacia de los recursos y procesos didácticos dispuestos por la maestra para el desarrollo de la oralidad.

Existen casos, como el del estudio realizado por Galeano Borda (2012), en los que los maestros expresan su interés en fortalecer la oralidad de sus estudiantes; sin embargo, estoy de acuerdo con Palma Ramírez (2014) en afirmar que las intenciones no bastan y deberían concretarse en intervenciones efectivas.

Pero, ¿Por qué las intenciones no se concretan? Veamos ahora algunas de las justificaciones de los docentes. Unos aseguran que no existe un enfoque de enseñanza claro en las instituciones, es decir, consta en los documentos de cada colegio, pero en la práctica esto se diluye llevando a procesos divergentes. Los docentes omiten su rol activo en la elección de un enfoque u otro. Desde otra óptica, se cree que la enseñanza de la lengua, a través del tiempo, se ha tornado un poco difícil. Consideran que con estudiantes de niveles de preescolar y primaria, es posible lograr avances significativos mientras que con alumnos pertenecientes a niveles de básica y media no es así; esto debido a la influencia de los medios de comunicación como un factor limitante de los procesos de lectura y escritura (Araque Cáceres & Parra Bolívar, 2009).

Adicional a la práctica docente como tal, es importante reflexionar sobre tópicos como los materiales de apoyo empleados. A este respecto, Ochoa (2008) al realizar una revisión de 40 planeaciones escolares, encontró que ningún proyecto pedagógico de los docentes tuvo como núcleo ni la expresión oral ni la escucha. La autora afirma que los textos escolares analizados en su estudio no desarrollan esta importante habilidad comunicativa por la concepción misma que

reflejan del habla. En los ejercicios y actividades propuestos en los textos, la oralidad se reduce al manejo fonético o fonológico del código y se trabaja a nivel de palabras u oraciones. No se ocupa de la producción propiamente dicha de los textos, privilegiando la forma en detrimento del contenido, en este sentido, ella estima que el 80 % de los ejercicios planteados en estos documentos consiste únicamente en pedir que se lea o se pronuncie una serie de palabras; no existe ningún trabajo que lleve al niño a un proceso de apropiación del contenido que se vea reflejado en la evaluación de su intervención. Las falencias mencionadas se asocian con la falta de procesos y estrategias metodológicas, porque no se trabaja en términos de procesos ni se socializa la realidad natural, social y personal a través de la oralidad.

La revisión de toda la información presentada en párrafos anteriores me permite señalar tres aspectos fundamentales por mejorar en las futuras investigaciones referentes a los docentes. El primero es que se necesita una perspectiva holística, que conlleve a la superación de la idea de que siempre existe una relación lineal causa-efecto entre el pensamiento y la conducta del docente, ya que se deja de lado la posibilidad de relaciones de otro tipo (Palma Ramírez, 2014). De igual manera, las concepciones, el pensamiento del docente, así como sus propuestas didácticas, son aspectos de la actividad educativa que deben ser situadas en un contexto socio-histórico, caracterizadas y analizadas como usos sociales.

A este respecto quiero resaltar un tópico que me resulta sumamente interesante, que no es analizado por Galeano Borda (2012) en el documento pero si es referido por las docentes participantes; la diferencia entre las formas de trabajo en instituciones privadas e instituciones públicas. Es un factor que fue obviado tanto por este autor como por González Garzón (2009),

desconociendo las limitaciones y compromisos que esto representa para la labor docente y la relevancia que puede tener en la enseñanza de la oralidad y en su aprendizaje por los estudiantes. De manera contrastante, el análisis que realiza Palma Ramírez (2014) sobre la información obtenida en su tesis es impresionante. Ella se adentró en la realidad investigativa haciendo una reconstrucción desde el contexto histórico; lo cual le permitió identificar los hechos más influyentes en el desarrollo profesional de la docente y al mismo tiempo facilitó su relacionamiento con un micro contexto social específico.

En referencia a la metodología investigativa me gustaría señalar dos temáticas, la primera de ellas concerniente a los instrumentos de recolección de datos. No es un secreto, la fuerza que ha tomado la utilización de la fotografía y el video como herramientas que permiten capturar la realidad investigada y devolverse a ella cuando sea necesario; para el caso de la filmación, se presta atención al papel del cuerpo en la narración. Sin embargo, estos métodos de recolección presentan restricciones en cuanto a la información que pueden obtener, por lo cual considero que el trabajo de González Garzón (2011) posee muchos sesgos dado que no es posible hallar una correspondencia entre lo que piensan los docentes con su quehacer en el aula porque eso no logra ser captado en las grabaciones. Galeano Borda (2012) aunque incluye la filmación y el video en su metodología, no analiza este material; se evalúa únicamente la información aportada por las docentes en los grupos de discusión. Un sesgo más puede encontrarse, si mencionamos que en esa investigación eran las docentes quienes realizaban las capturas fotográficas o las filmaciones, por lo que ellas decidían que información o hecho era relevante entregándole al investigador datos previamente filtrados por sus elecciones. La descripción de los resultados en el trabajo de Araque Cáceres y Parra Bolívar (2009) se torna repetitiva, mostrando hasta tres veces los

mismos fragmentos de una clase, de lo cual se infiere que la información recopilada mediante grabación se limitó a la observación de solo una actividad pedagógica de enseñanza; material que me parece insuficiente para extraer conclusiones del nivel de un trabajo investigativo.

Y justamente ligado con la forma en que es colectada la información, se halla el tercer factor que me interesa abordar: el alcance. Puede presentarse como una falacia la intención de ir en búsqueda de patrones de comportamiento o pensamiento de un docente con el fin de hacer generalizaciones a una escala poblacional más amplia. En este orden, metodológicamente considero que la aproximación desde los estudios de caso como el efectuado por Palma Ramírez (2014) es más sensata y más dicente. De manera consecuente, encuentro en el trabajo de González Garzón (2011) que la participación de solo dos docentes y la inclusión de solo siete grabaciones no recopila material significativo de peso para este tipo de investigaciones; debe hacerse un trabajo con un grupo verdaderamente representativo de la comunidad docente para poder extrapolar el análisis.

También quiero reconocer el papel principal ocupado por la postura del investigador, de su capacidad de análisis y sus propias construcciones para ir más allá y ver cosas que no saltan a la vista (Palma Ramírez, 2014). Por ejemplo, en la investigación de Araque Cáceres y Parra Bolívar, todo el análisis de la información obtenida, bajo mi percepción, raya con la subjetividad puesto que no se establecieron parámetros sujetos a medición y los datos colectados durante la entrevista a los docentes son aludidos con brevedad sin ser analizados con la profundidad que el lector esperaría.

Para finalizar, me pareció curioso que Palma Ramírez (2014) no referenciara el trabajo desarrollado por Galeano Borda (2012) ni el de González Garzón (2011) o el de Araque Cáceres y Parra Bolívar (2009), hecho que pone de manifiesto el tercer aspecto que quiero mencionar: las propuestas y proyectos de investigación permanecen dispersos, debido a que no existe un seguimiento sistematizado respecto a los avances en el área. Pese al acceso a bases de datos virtuales, bibliotecas y demás centros de documentación, el rastreo de la información aún presenta muchas falencias que se constituyen en una desventaja para el investigador interesado en el tema.

6.2 Categoría 1. Sujeto participante: Estudiantes

Los once trabajos de grado restantes tienen como objeto de investigación el estudiantado. Siete de estos documentos son desarrollados por estudiantes de pregrado, mientras que cuatro son ejecutados a nivel de posgrado, y dirigidos a estudiantes de primaria tres de ellos para obtener el título de maestría y uno por el grado de especialista.

6.2.1 Categoría 2. Orientación de las estrategias: Aprendizaje

Únicamente un trabajo de investigación a nivel de pregrado es incluido en esta categoría. Decidí incluirlo considerando el interés docente de que los estudiantes aprendan, dejando de lado como lo hacen. Este temática, desarrollada por González Muñoz (2009), en su trabajo de grado, aunque no es planteada con estudiantes de educación básica primaria o secundaria, sino con estudiantes de educación superior respecto al aprendizaje del inglés como segunda lengua, nos remite a un tema poco explorado aún en cuanto a la enseñanza de la oralidad.

En secciones posteriores, notaremos que existe un afán por intentar elaborar propuestas que incluyan estrategias novedosas y solucionen las dificultades que muestran los desempeños orales de los estudiantes, pero en ningún momento se ha mostrado interés por caracterizar la forma en que los estudiantes están asimilando y procesando todo el conocimiento y la información desplegada en el aula de clase.

El trabajo de González Muñoz (2009) muestra que los modos en que los estudiantes procesan la información adquirida varían según el nivel de conocimientos que poseen, por lo que se emplean estrategias de aprendizaje de diferente orden en dependencia de este factor. Lo anterior, lo relaciono con la metáfora del andamiaje propuesta por Bruner en concordancia con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, en la medida en que el nuevo conocimiento es vinculado a esquemas mentales construidos con precedencia sobre un cuerpo de información.

A nivel práctico, considero que el conocimiento de las estrategias de aprendizaje que usan los estudiantes de nuestro interés resultaría muy provechoso, debido a que esta información puede ayudarnos a direccionar los componentes incluidos en las secuencias didácticas diseñadas en pro de la mejora de sus destrezas orales. Adicionalmente, es importante que los estudiantes tengan claridad sobre el tipo de actividades de diferente índole que pueden realizar para fortalecer, asimilar y apropiarse de la información que reciben en la escuela; pues en vano será la formación del alumnado, en lo que a habilidades orales se refiere, si el estudiante en su proceso de aprendizaje no es capaz de hacer un procesamiento efectivo de dicho conocimiento e insertarlo en su diario vivir.

6.2.1.2. Categoría 2. Orientación de las estrategias: Enseñanza

6.2.1.2.1. Categoría 3: Actividades: Artísticas

Dentro de este nivel de organización se incluyen dos trabajos a nivel de pregrado que involucran actividades artísticas puntuales como estrategia para desarrollar la oralidad de los estudiantes: el teatro y la pintura.

Estos dos textos investigativos, son los únicos trabajos que han hecho su aporte estratégico centrados en un tipo de actividad artística puntual; en comparación con los estudios que serán analizados algunas páginas más adelante, cuyas secuencias contienen de forma muy eventual algunas facetas artísticas, por ejemplo el canto o la realización de afiches u otro tipo de expresión de carácter pictórico; mas no la tienen como eje desarrollador.

Los documentos aquí revisados, están fundamentados en el desconocimiento por parte del sistema educativo de las posibilidades que brindan las artes como propiciadoras de procesos de desarrollo del pensamiento, aprendizajes significativos y la capacidad de preguntar y hallar respuestas mediante la exploración y la utilización de los conocimientos con creatividad. De manera subsecuente se ayuda a los estudiantes a situarse en su realidad y reconocer a los otros y al mundo que los circunda.

Dentro de la multiplicidad de lenguajes artísticos, cada uno tiene distintas características por lo que promueven aprendizajes diferenciados. La práctica y conocimiento de uno u otro permitirá

ampliar las posibilidades expresivas y comunicativas de los alumnos, a la vez que se ofrecen nuevos modos de acceder a universos simbólicos.

Tabla 2. Fortalezas (F) y Debilidades (D) de las tesis cuyos sujetos participantes fueron estudiantes implementando actividades artísticas puntuales.

Título	Autor(es)	Nivel	Actividad Implementada	Fortalezas y Debilidades
La educación artística: aportes al desarrollo de la argumentación oral de niños y niñas de primer grado de escolaridad.	(Castillo Pabón & Posada Silva, 2009)	Pregrado	Pintura	<p>(F): Los resultados obtenidos son bastante interesantes, sobre todo a nivel del desarrollo y conocimiento personal de los estudiantes.</p> <p>(F): Lo verdaderamente impactante de este trabajo es la forma en que las autoras logran que una actividad tan cotidiana y “normal”- por decirlo de algún modo- en lo niños, como lo es el pintar, sea provechosa para fortalecer las capacidades de expresión oral de los estudiantes, la justificación de sus pensamientos sobre su mundo y su reconocimiento como seres creadores.</p> <p>(F): Trabajo en pequeños grupos.</p> <p>(D): Aplicación de secuencias didácticas cortas (8 sesiones).</p> <p>(D): No formula un proceso de evaluación preciso.</p>
El teatro como estrategia didáctica para fortalecer la oralidad en estudiantes de 5° de la Institución Educativa Santo Cristo Sede Marco Fidel Suárez.	(Navarro Gil, 2013)	Pregrado	Teatro	<p>(F): Momentos de reflexión para entablar con los estudiantes un diálogo abierto sobre temas controversiales e interferentes con las actividades.</p> <p>(F): La práctica teatral le permitió a muchos estudiantes descubrir sus capacidades de modificar la realidad a través del discurso oral, de ponerse en la situación que deseaban y encarnar a un personaje ajeno a su propia personalidad.</p> <p>(F): Trabajo en pequeños grupos.</p> <p>(F): Inclusión de los padres de familia como evaluadores.</p> <p>(F): Esta estrategia fue capaz de generar aprendizaje desde la reflexión, la catarsis y las diferentes sensaciones que se generan.</p> <p>(D): Aplicación de secuencias didácticas cortas.</p>

En (2009), Castillo Pabón y Posada Silva presentan una propuesta didáctica basada en la pintura y la implementan en niños de primer grado de escolaridad. Las autoras consideran que esta actividad es adecuada dado que los niños gustan de ella y se presenta como una oportunidad

aprovechable para avanzar hacia la adquisición de recursos, capacidades y niveles de expresión verbal y extraverbal. A través del trabajo plástico y visual se estimula en los niños un repertorio más amplio de imágenes y se fortalece la comunicación y expresión de manera más profunda, reflexiva y argumentativa. Aunque este trabajo no formula un proceso de evaluación preciso, considero que los resultados obtenidos son bastante interesantes, sobre todo a nivel del desarrollo y conocimiento personal de los estudiantes. Lo verdaderamente impactante de este trabajo, es la forma en que las autoras logran que una actividad tan cotidiana y “normal” - por decirlo de algún modo - en los niños, como lo es el pintar, sea provechosa para fortalecer las capacidades de expresión oral de los estudiantes, la justificación de sus pensamientos sobre su mundo y su reconocimiento como seres creadores. En este sentido, creo que el reto que tenemos como docentes es precisamente ése, identificar las situaciones propicias para trabajar las habilidades orales, lo cual se logra gracias a un constante análisis del aula, de nuestros estudiantes, sus gustos y motivaciones.

También, con base en los resultados obtenidos en esta investigación, se reafirma la importancia de trabajar desde el primer ciclo por la construcción de la voz del sujeto en el aula como una vía que favorece la elaboración de su identidad, su seguridad y el sentido de pertenencia social.

Navarro Gil en (2013), ejecuta un proyecto de investigación orientado hacia estudiantes de quinto grado de educación primaria. A diferencia del trabajo referido en el párrafo anterior, esta autora empleó la lectura en voz alta como prueba diagnóstica e incluyó en su investigación tan solo a los niños que según esta actividad mostraron dificultades como pánico escénico o mal

manejo de la voz. Su propuesta gira en torno a la práctica teatral como estrategia que articula diferentes lenguajes como el verbal, no verbal, prosódico, icónico, musical, entre otros, por lo que no solo se fortalecen las estructuras y funciones de la lengua; sino que se logra un trabajo mancomunado con la construcción de los libretos y su interpretación.

Durante el proceso de aplicación de la propuesta se presentaron algunos choques internos en los participantes entre su religión y actividades como el baile o la escucha de cierto tipo de música, por lo cual se hizo necesario un momento de reflexión para entablar con los estudiantes un diálogo abierto sobre estos temas. Con esto quiero señalar la importancia de realizar un reconocimiento del contexto en el que se desenvuelve el estudiante, así como los aspectos dialógicos que enmarcan su pensamiento y la forma en que se enuncian y se desenvuelven en dicho contexto.

En este caso, los evaluadores de los resultados del proceso fueron los padres de familia, quienes mostraron su interés en la continuidad de este tipo de actividades. Puntualizando, son destacables los grandes beneficios que reporta la práctica teatral sobre el entorno emocional del estudiante; dado que de un modo profundo le permitió a muchos descubrir sus capacidades de modificar la realidad a través del discurso oral, de ponerse en la situación que deseaban y encarnar a un personaje ajeno a su propia personalidad. Además, esta estrategia fue capaz de generar aprendizaje desde la reflexión, la catarsis y las diferentes sensaciones que se generan, tanto en el actor como en el espectador.

Este documento me deja una reflexión sobre los espacios pedagógicos que ofrece la escuela, en la medida que estos motivan de manera significativa el aprendizaje en los estudiantes.

Explicito que me refiero a la infraestructura como factor espacial que puede favorecer este tipo de prácticas artísticas.

Los aportes relevantes del análisis acumulado de estos trabajos se dirigen hacia las ventajas del trabajo en pequeños grupos donde se puedan tratar asuntos que exijan discusión, negociación y elaboración conjunta; esto ofrecerá a los aprendices un mejor marco para el desarrollo de habilidades comunicativas como la expresión oral y la escucha atenta mientras en simultáneo, se fortalece el trabajo en equipo y se les ayuda a ser más activos intelectualmente.

Finalmente quiero esbozar una falencia común en estos proyectos, los dos coinciden en aplicar secuencias didácticas cortas, estamos hablando de ocho sesiones, que limitan su alcance; de ser ejecutados durante una mayor cantidad de tiempo, con un trabajo más intensivo, estoy segura de que los efectos positivos se magnificarían, por tal motivo, encuentro apremiante el diseño de propuestas didácticas de intervención novedosas y eficaces que consoliden a la oralidad en el lugar correspondiente a su importancia.

6.2.1.2.2. Categoría 3. Actividades: Estrategias: Uso de TICs

De igual forma a lo sucedido en la categoría 2 con las estrategias de aprendizaje, en este apartado solo se hará mención a un trabajo de investigación de maestría. La elección de incluirlo

radica en que pone sobre la mesa otro tipo de elementos, actualmente en auge, en pro de la oralidad: las tecnologías para la información y la comunicación.

Si pensamos en la forma como ha sido enseñada el habla, notaremos que es muy común el uso de actividades de lectura en voz alta, el mecanismo pregunta-respuesta sobre el tema de clase y la repetición para captar la atención. Anticipándome un poco a lo que se mostrará en la sección posterior, se incluyen otro tipo de actividades como las exposiciones, los debates y las mesas redondas de manera frecuente. Dichas actividades son productivas en algunos momentos de la enseñanza, pero no son suficientes cuando se pretende formar hablantes competentes; si lo fueran, no tendríamos tantas falencias en la enseñanza de la comunicación oral.

Con base en todo lo aludido previamente, la propuesta didáctica de Arboleda Posada (2012) es novedosa, porque añade el componente tecnológico, y por ese simple hecho merece ser considerada en este análisis.

El desarrollo de 10 clases incluyendo cada una de ellas cinco momentos didácticos: a) momento para la concentración; b) momento para la comprensión; c) momento de escucha reflexiva; d) producción de un discurso oral formal; e) momento de valoración, a mi parecer y, considerando el basto número de referentes teóricos consultados por la autora, es una propuesta muy completa, bien estructurada en cuanto a los procesos cognitivos tanto de los niños como de la misma docente.

Procedimentalmente, la continuidad del estudio y el manejo de un grupo control y un grupo experimental, en un principio permitirían dar mayor fiabilidad a los datos resultantes de la investigación, reduciendo la subjetividad. Los resultados indican que el fortalecimiento de la producción de discursos orales formales es viable con el apoyo del programa de audio digital Audacity, porque permite grabar la voz, reproducirla, editarla o reconstruirla con una nueva grabación ofreciendo la posibilidad de la escucha autorreflexiva del audio creado, es decir, permite que el emisor autoevalúe la pertinencia de los enunciados respecto a la intención comunicativa, la gramática, el léxico, entre otros aspectos.

Sin embargo, pese a que la autora establece unos parámetros claros de evaluación para cada categoría analizada, incluye en el proceso evaluativo a tres jurados externos ajenos al proceso investigativo y realiza pruebas estadísticas para detectar diferencias significativas en los dos tratamientos estudiados (con y sin el programa); el efecto de las observaciones de la docente sigue estando presente. Lo anterior hace referencia a que pese a la ausencia de diferencias estadísticamente significativas en las calificaciones emitidas por los jurados para las producciones orales de los estudiantes que utilizaron el programa Audacity y los que no, la autora insiste en decir que la inclusión y manejo del programa de audio sí influye de manera positiva la adquisición de habilidades orales de los estudiantes. Esto toca nuevamente, el tema que ya se ha citado en varios apartados, el efecto de la postura del investigador como interferente o potenciador del análisis.

En este sentido, nuevamente me planteo la duda ¿hasta dónde el punto de vista del docente está influenciando la enseñanza de la oralidad y el avance en el estudiantado? Ante la pregunta,

creo que nos quedan las opiniones personales de los estudiantes frente al proceso de aprendizaje. Quizá en el contraste entre la visión docente-alumno se halle la respuesta.

6.2.1.2.3. Categoría 3. Actividades: Actividades variadas

Dada la numerosa cantidad de información a tratar en este último apartado, los documentos revisados se presentarán según el grado de escolaridad de los estudiantes incluidos en los trabajos de grado (Tabla 3). Considero que esta estructuración facilitará la comprensión del lector y adicionalmente permitirá observar de manera gradual los cambios en el tipo de estrategias empleadas.

Tabla 3. Fortalezas (F) y Debilidades (D) de las tesis que trabajaron cuyos sujetos participantes fueron los estudiantes implementando actividades artísticas variadas, organizadas por grados de escolaridad.

	Título	Autor (es)	Nivel	Actividades implementadas	Fortalezas y debilidades
GRADO PRIMERO	Enseñanza y aprendizaje de la oralidad a través del juego, en el grado primero de educación básica primaria en la Institución Educativa Albania del municipio de Albania Caquetá.	(Bermeo Córdoba & Oviedo Valderrama, 2010)	Pregrado	Canto, escucha de cuentos, elaboración de dibujos, juegos de preguntas, adivinanzas.	<p>(D): Los instrumentos de evaluación diagnóstica como encuestas son dejados de lado para asumir de manera personal la existencia de un problema, un vacío en la enseñanza de la oralidad.</p> <p>(D): No se percibe la implementación del juego. Se usan actividades aleatoriamente, sin establecer la utilidad de uno u otro juego para el cumplimiento de una determinada finalidad.</p> <p>(D): No se estableció una propuesta de evaluación.</p> <p>(D): Las reflexiones de cada clase se tornan repetitivas y sin profundidad alguna.</p> <p>(D): Mencionan la participación de los padres de familia en el proceso de desarrollo de la secuencia pero nunca se aclara de qué forma.</p>

<p>Propuesta didáctica para el mejoramiento de la oralidad mediante la implementación del aprendizaje significativo en el grado primero de educación básica primaria.</p>	<p>(Calderón Triviño & Méndez Molina, 2012)</p>	<p>Pregrado</p>	<p>Proyección de imágenes, narración de cuentos, trabalenguas, juegos de palabras, dramatizaciones.</p>	<p>(F): Este el único trabajo que implementa estrategias didácticas de manera diferencial, sin homogenizar las falencias de los estudiantes. Con perseverancia se reforzó el proceso de aquellos con mayores dificultades. (F): Los niños siempre contaron con tiempo suficiente para reflexionar y organizar sus ideas y sus intervenciones fueron respetadas en muchas ocasiones, por el grupo. (F): La ubicación de los niños de diferentes maneras favoreció la observación y la escucha, así como el reconocimiento del lugar que cada uno ocupa en su singularidad. (D): En el marco teórico se mencionan actividades como la mesa redonda o el relato de anécdotas, estas no son incluidas en la secuencia. (D): La presentación de los resultados no es muy adecuada. Habría sido conveniente mostrar los datos de la prueba diagnóstica y la evaluación final de una manera comparativa.</p>
<p>Desarrollo de habilidades orales y escritas para fortalecer los procesos de aprendizaje en los estudiantes del grado segundo de primaria en el Colegio Sagrado Corazón de Jesús Bethlemitas.</p>	<p>(Ballesteros Forero, 2014)</p>	<p>Especialización</p>	<p>Creación de fábulas y poemas, exposición de tema libre.</p>	<p>(F): El proceso auto reflexivo que la docente ejecutó en cada actividad, los cuestionamientos acerca de sus acciones pasadas, las posibilidades no materializadas y los planteamientos a futuro durante la continuidad del proceso. (D): En la propuesta de actividades de la autora, no hay una planeación de fondo con contenidos enfocados en el objetivo, solo “se brindaron tips en cuanto al manejo de una exposición o para tener en cuenta en el momento de hacerlo”.</p>

GRADO CUARTO

Estrategias para mejorar la expresión oral en el grado 4 ° de básica primaria. (Cardona Álvarez & Celis Muñoz, 2011) Pregrado Observación de videos, mesas redondas, conversatorios, exposiciones, juegos. **(F):** Sugieren que se implemente el video en el aula de clase, que los estudiantes graben sus expresiones para luego hacer auto reflexión sobre su propia autoimagen y así comprender los puntos a mejorar.

GRADO QUINTO

Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de quinto grado de educación básica primaria. (Arango Lasprilla & Sosa Gallego, 2008) Maestría Organización de textos fragmentados, parafraseo, elaboración de resúmenes, escritura de textos nuevos, plenarias grupales, diálogos. **(F):** Los resultados fueron analizados con cierto rigor estadístico lo cual favoreció la clarificación de las conclusiones y el alcance del trabajo. **(F):** Uso apropiado de la estadística para delimitar las afirmaciones respecto a los datos de correlación positiva entre la evidencia de mejoría en los resultados de los test y la percepción de satisfacción de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje.

CICLO 3

La comunicación oral en el aula de Ed. Primaria. (Jiménez Rosón, 2013) Pregrado Discusiones y exposiciones grupales, relato de experiencias **(F):** La propuesta está bien estructurada en cuanto a los objetivos, las competencias a desarrollar y los indicadores de evaluación; lo cual le aporta consistencia. Respecto a las especificidades, las actividades, recursos y tiempos están bien estipulados. **(D):** La propuesta no fue aplicada.

<p>La incidencia de la interacción en el aula en el desarrollo de la oralidad formal de estudiantes de secundaria.</p>	<p>(Gil Morales , Ramírez Puentes, & Sabogal, 2015)</p>	<p>Maestría</p>	<p>Presentación de imágenes, discusiones, dinámicas grupales de preguntas, dilemas morales, uso de todos los sentidos.</p>	<p>(F): Implementan actividades breves pero bien planeadas y sobre todo tienen unos intervalos frecuentes de aplicación lo cual mantiene a los estudiantes expectantes por la próxima actividad a realizar. (F): Los hallazgos muestran la importancia del aprendizaje cooperativo como una herramienta potenciadora de las habilidades en los participantes. (F): Incluyen un proceso de autoevaluación inicial y final. En este trabajo los estudiantes son participes del proceso desde el momento inicial hasta su finalización y son capaces de reconocer sus avances y falencias tras la aplicación de la propuesta. (F): La valía de este trabajo de grado reside en el tipo de actividades incluidas en la secuencia didáctica. Son actividades que no son las que se manejan de manera típica en el aula de clase, por lo que su novedad genera una amplia motivación en los estudiantes. (F): El trabajo hace una contribución importante en cuanto al relacionamiento con los demás como una estrategia de aprendizaje. Los estudiantes adquieren conciencia de que la escucha activa de las opiniones y puntos de vista de sus compañeros constituye también una fuente de aprendizaje para ellos.</p>
---	---	-----------------	--	---

Grado primero

Dos trabajos de investigación, ambos de pregrado tienen como sujeto participante a estudiantes del grado primero. En (2010), Bermeo Córdoba y Oviedo Valderrama, estudiantes de la Universidad de la Amazonia, desarrollan un trabajo de grado enfocado en el juego como

estrategia para desarrollar la oralidad en niños de primer grado de escolaridad de un municipio de Caquetá. Se emplearon instrumentos de evaluación previa como encuestas a los docentes y alumnos así como elementos de estadística descriptiva, que son dejados de lado para asumir de manera personal la existencia de un problema, un vacío en la enseñanza de la oralidad.

El proyecto de aula que elaboraron cuenta con una secuencia didáctica para ser desarrollada en ocho sesiones, en la que no se percibe la implementación del juego; me refiero a que se usan actividades como el canto o los dibujos aleatoriamente, sin establecer la utilidad de uno u otro juego para el cumplimiento de una determinada finalidad. Tampoco se tiene establecida una propuesta de evaluación, sin embargo, las autoras aseveran que tras la aplicación de la secuencia didáctica “evidentemente” se favoreció el desarrollo de las habilidades orales de los niños. Adicionalmente, las reflexiones de cada clase se tornan repetitivas y sin profundidad alguna, se limitan a parafrasear contenido ya mencionado en el marco teórico.

Este trabajo pone de manifiesto que la presentación y modelación de las estrategias por sí sola, no garantiza su efectiva aplicación; para que éstas sean reveladas como verdadero apoyo en el proceso de construcción del significado deben estar inmersas en una dinámica de aula que permita visualizar por parte de los estudiantes su aplicabilidad a diferentes situaciones y otorgue al docente el conocimiento tanto de las diversas formas de llevarlas a la práctica como de las situaciones más apropiadas para su aplicación.

Por si fuera poco, otra falla, es que mencionan la participación de los padres de familia en el proceso de desarrollo de la secuencia pero nunca se aclara de qué forma, no se sobreentiende si

hablan de una participación implícita en la formación en el hogar o si participaron activamente en el trabajo.

Un año después, Calderón Triviño y Méndez Molina (2012) con su proyecto buscan mejorar la expresión oral de los niños de grado primero a nivel fonológico, semántico, pragmático y de comunicación no verbal mediante la implementación del aprendizaje significativo. En primera instancia, gracias al uso de la lectura de imágenes como prueba diagnóstica se hace un análisis de las condiciones iniciales de las habilidades de los diez niños participantes en el estudio, en cuanto a los niveles señalados en el objetivo. La secuencia didáctica que proponen las autoras se organiza en sesiones dirigidas para cada nivel de desarrollo oral planteado. En este tópico encuentro una contradicción puesto que en el marco teórico se mencionan actividades como la mesa redonda o el relato de anécdotas, éstas no son incluidas en la secuencia; en cambio se tienen en cuenta actividades como trabalenguas, dramatizaciones y juegos de palabras.

Pese a lo anterior, creo que hasta el momento este es el único trabajo que implementa estrategias didácticas de manera diferencial, sin homogenizar las falencias de los estudiantes; lo que se hizo es que a los estudiantes con mayores dificultades se les brindó un mayor apoyo con perseverancia y refuerzo en el proceso.

Un punto a favor es que los niños siempre contaron con tiempo suficiente para reflexionar y organizar sus ideas y sus intervenciones fueron respetadas en muchas ocasiones, por el grupo. Adicionalmente, la ubicación de los niños de diferentes maneras favoreció la observación y la escucha, así como el reconocimiento del lugar que cada uno ocupa en su singularidad.

La presentación de los resultados no es muy adecuada, considero que habría sido conveniente mostrar los datos de la prueba diagnóstica y la evaluación final de una manera comparativa para que al lector le fuera más fácil dimensionar el alcance de la estrategia implementada; por lo demás es un trabajo con grandes aportes.

Grado segundo

Un trabajo de especialización elaborado por Ballesteros Forero (2014) es el único documento dentro de nuestro listado, que enfatiza en estudiantes de grado segundo. La autora plantea el desarrollo de tres actividades: la creación de una fábula, un poema y una exposición de tema libre. La realización de dichas actividades fue llevada a cabo en tan solo tres clases, una para cada actividad, y tras su desarrollo, la autora asevera que en términos generales se cumplió el objetivo planteado al lograr incentivar las habilidades orales y escritas. Añade que algunos estudiantes lograron obtener facilidad para crear producciones escritas y que en definitiva, la enseñanza en los niños, necesita gran cantidad de estímulos a fin de incentivar las habilidades a través de actividades lúdicas.

Mi opinión es que en la propuesta de actividades de la autora, no hay una planeación de fondo con contenidos enfocados en el objetivo, sino que más bien, en palabras de la misma autora “se brindaron tips en cuanto al manejo de una exposición o para tener en cuenta en el momento de hacerlo”. A mi modo de ver, esta tesis evidencia más el problema que la solución; justamente eso, los docentes nos quedamos en los consejos, en las correcciones ocasionales en la

pronunciación, la acentuación y demás. Y lo que se necesita es investigación sólida, con aplicación secuencial y focal.

No obstante, debo resaltar el proceso auto reflexivo que la docente ejecutó en cada actividad, los cuestionamientos acerca de sus acciones pasadas, las posibilidades no materializadas y los planteamientos a futuro durante la continuidad del proceso, dan cuenta de la importancia del proceso auto evaluativo constante que debe seguir el docente durante la enseñanza. En esta tónica, la valoración positiva la direcciono hacia el proceso, el seguimiento de los estudiantes, el reconocimiento de situaciones problema para cada uno, más no hacia el producto.

Grado cuarto

Cardona Álvarez y Celis Muñoz (2011) centran su estudio sobre la oralidad en los niños de grado cuarto de primaria en los elementos no lingüísticos de la comunicación oral, basadas en que son componentes que los docentes suelen dejar de lado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje; por ejemplo, en la escuela nunca nos enseñan como mirar al público, ni qué posición corporal es la más adecuada según el objetivo de nuestro discurso.

Las autoras proponen una secuencia didáctica de 10 sesiones, donde los estudiantes son contemplados tanto como emisores y receptores de un mensaje. Las clases que las autoras implementaron incluían actividades variadas, dinámicas y aplicadas en diferentes contextos. En aras de mejorar las habilidades orales de los estudiantes, las docentes, al igual que ya se ha visto en otros trabajos, sugieren que se implemente el video en el aula de clase, que los estudiantes

graben sus expresiones para luego hacer una auto reflexión sobre su propia autoimagen y así comprender los puntos a mejorar.

Grado quinto

Para este grado, contamos con la investigación en (2008) de Arango y Sosa en la cual nos apoyaremos. Este trabajo se propuso como objetivo mejorar la comprensión lectora de textos argumentativos en los niños de quinto grado de una institución educativa de Medellín a partir del análisis de la superestructura textual.

El planteamiento de actividades de evaluación previa y posterior a la implementación de las estrategias permitió comparar los datos en busca de diferencias estadísticas significativas. Tras el desarrollo de una estrategia didáctica que contemplaba la ejecución de 15 clases, programada cada una para ser realizada en 90 minutos, los resultados se revelan de modo comparativo en torno a la mejora de las capacidades de comprensión de lectura de textos argumentativos en el grupo control y el grupo experimental. Se encontró que los estudiantes del grupo que recibió la formación enfocada a la mejora de las capacidades de comprensión lectora obtuvieron más respuestas acertadas en la prueba, en contraste, con el grupo de alumnos que no fue sometido a este proceso, comprobándose la utilidad de la estrategia aplicada. Los resultados fueron analizados con cierto rigor estadístico lo cual favoreció la clarificación de las conclusiones y el alcance del trabajo.

Me pareció muy apropiada la forma en que los autores emplean la estadística para delimitar sus afirmaciones respecto a los datos de correlación positiva entre la evidencia de mejoría en los resultados de los test y la percepción de satisfacción de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. Pese a que a simple vista podía llegarse a esta conclusión, se plantea que o tal correlación no existe o el tamaño de la muestra es muy pequeño para evidenciar cualquier patrón.

Respecto al análisis cualitativo, resulta sorprendente la capacidad con la que los niños logran, al final del proceso, reconocer la superestructura de los textos argumentativos y plantear de manera oral una tesis con sus respectivos argumentos y conclusiones. Los hallazgos de esta tesis infunden ánimo a la labor investigativa, ya que corroboran que estrategias didácticas bien planeadas y aplicadas pueden dar resultados contundentes respecto al fin propuesto.

A manera de enlace entre lo referente a la educación primaria y lo venidero concerniente a la educación secundaria presento el trabajo de Jiménez Rosón (2013), una propuesta para implementar en el ciclo tres de la educación española.

En el marco teórico, el autor hace una revisión de la conveniencia del desarrollo de una u otra actividad para la consecución de los objetivos de enseñanza. El menciona que suelen realizarse de manera aislada debates, entrevistas y otro tipo de intervenciones cuyo alcance es desconocido y que a la par crean insatisfacción en el profesorado. Siguiendo algunas referencias, el opta por incluir en su propuesta actividades como las discusiones dado que aumentan el vocabulario, mantienen la atención constante del estudiante y además les sirve para la evaluación de sus

propias ideas y para la formulación de preguntas. De igual manera, se incorporan el trabajo en grupos, las exposiciones breves y los relatos de experiencias para facilitar la intervención de los alumnos y que todos tengan un papel activo como emisores y receptores.

A comparación de algunos trabajos que han sido efectuados en nuestro país, que en su mayoría ya fueron mostrados, la propuesta está bien estructurada en cuanto a los objetivos, las competencias a desarrollar y los indicadores de evaluación; lo cual le aporta consistencia. Respecto a las especificidades, las actividades, recursos y tiempos están bien estipulados.

La principal falencia del trabajo se hallaría en la ausencia de aplicación de la propuesta. Habría sido un ejercicio interesante comprobar la utilidad de lo planteado en la mejora de las habilidades orales de los niños. Dada la apremiante necesidad de profundizar en el tema de la oralidad y su enseñanza, limitarse a la proposición es una carencia.

Debo decir que este trabajo me deja con la sensación de que definitivamente hay países que nos llevan ventaja. En este caso, España es un país con mayor bagaje y dedicación al tema, que cuenta con autoridades teóricas en la materia; adicionalmente posee una normatividad más reciente, donde se acuerda de manera clara el papel de la escuela en la adquisición de competencias orales y los logros que deben cumplir los estudiantes tras su proceso formativo.

Grados séptimo, noveno y undécimo

Para finalizar, el único trabajo considerado en este estudio, orientado hacia los estudiantes de secundaria es el ejecutado por Gil Morales y colaboras (2015). La iniciativa de investigación surgió porque las docentes se percataron de la brecha existente entre la educación básica primaria y la educación superior. Los apartados anteriores de esta categoría nos permiten inferir fácilmente que hay un vacío en la continuidad del proceso de enseñanza de la oralidad en la educación básica secundaria y media.

Las autoras consideran que el discurso oral, centrado en el docente, es uno de los aspectos que más interfiere para llevar a la práctica transformaciones dentro del aula. Por tal razón decidieron implementar actividades diferentes a las empleadas típicamente; son actividades breves pero bien planeadas y sobre todo tienen unos intervalos frecuentes de aplicación lo cual mantiene a los estudiantes expectantes por la próxima actividad a realizar.

En primer orden, se realizó una prueba de entrada con el fin de conocer el nivel de competencia comunicativa oral de los estudiantes al inicio del proceso, la cual fue validada por dos expertos; posteriormente se llevó a cabo la intervención didáctica y finalmente, se hizo una prueba de salida para constatar la incidencia de la propuesta. Se observa durante la investigación que no hay pruebas internacionales que evalúen la competencia oral para medir la calidad de la educación impartida por lo que el grupo investigador adaptó rúbricas de valoración con criterios asertivos para hacer seguimiento a los avances en los niveles de desempeño resultantes del proceso de implementación. Los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica, llevó a las autoras a re direccionar sus objetivos, puesto que alcanzar el nivel de formalidad inicialmente propuesto no hubiera sido posible sin antes lograr que los estudiantes se sintieran cómodos y

motivados para hablar dentro del aula, no solo con sus docentes, sino con sus compañeros, aún cuando estos no formaran parte de su círculo de amigos cercanos.

Cabe resaltar la variación de resultados de estos dos momentos, en el primero, la autoevaluación de los estudiantes se ubicó en niveles de desempeño altos en cuanto a su competencia comunicativa oral, a diferencia del segundo momento que mostró niveles de desempeño inferiores, más fieles a la realidad.

Comparando la fase inicial con la fase final, se puede constatar que como consecuencia de una práctica intensiva y sistematizada hubo mejoras en los niveles de desempeño en cuatro de los criterios que evaluaban la competencia comunicativa oral formal. Los hallazgos muestran la importancia del aprendizaje cooperativo como una herramienta potenciadora de las habilidades en los participantes. El éxito de las actividades se cree estuvo influenciado por el clima positivo de las clases y la constancia y seguimiento que se imprimió al proceso.

Encuentro relevante, el procedimiento de autoevaluación inicial y final, dado que generalmente, en otros trabajos revisados se incluye el proceso auto evaluativo solo al final. En contraste, en este trabajo los estudiantes son partícipes del proceso desde el momento inicial hasta su finalización y son capaces de reconocer sus avances y falencias tras la aplicación de la propuesta, gracias a que conocen en qué estado se encontraban sus capacidades de expresión oral y sus principales temores antes de que se efectuaran las actividades didácticas y también al video, como un punto de comparación del antes y el después.

Considerando que las tradicionales estrategias para promover la habilidad oral son la lectura en voz alta, los informes sobre tareas o actividades asignadas y la transmisión de lo referido en los textos o la internet frente a las temáticas específicas de cada asignatura, la valía de este trabajo de grado reside en el tipo de actividades incluidas en la secuencia didáctica. Son actividades que no son las que se manejan de manera típica en el aula de clase, por lo que su novedad genera una amplia motivación en los estudiantes. Adicionalmente el trabajo, a mi parecer, hace una contribución importante en cuanto al relacionamiento con los demás como una estrategia de aprendizaje. Los estudiantes adquieren conciencia de que la escucha activa de las opiniones y puntos de vista de sus compañeros constituye también una fuente de aprendizaje para ellos.

7. Conclusiones

Una vez realizada la revisión, el análisis y la relación de comparación y contraste entre las diferentes propuestas metodológicas, estrategias y actividades identificadas en los documentos que sirvieron de base para el presente estudio, se establecen las siguientes conclusiones:

Cada docente es un mundo, una historia y con esto se despliegan innumerables realidades. No pueden establecerse patrones, relaciones forzosas ni generalizaciones en torno al pensamiento y actuar de los profesores.

Para la realización de investigaciones con docentes se hace necesario enajenarse y al mismo tiempo apropiarse de la labor y del contexto social, laboral y personal específico, con el fin de tener acceso al mayor número de dimensiones posibles a lo largo del espectro de su pensamiento y su accionar.

En ninguno de los trabajos analizados los padres de familia, fueron incluidos directa o indirectamente en las estrategias encaminadas a fortalecer las habilidades orales de sus hijos, ya sea de manera directa o contribuyendo desde el hogar en este proceso.

Aunque las diversas propuestas de intervención didáctica arrojen resultados positivos, la recuperación del habla en el aula de clase como instrumento constructivo es un reto que se debe abordar diariamente. De hacerlo, no solo rescataríamos la importancia de emplear de modo correcto la lengua, sino también presenciáramos el avance a nivel cognitivo e interdisciplinar

Todos los trabajos de implementación de estrategias se centran únicamente en la lengua castellana, particularmente en el aprendizaje de la comunicación oral como eje temático de la

materia de español mas no como un componente transversal incluido en otras áreas del conocimiento.

La articulación de la lengua castellana con otras áreas del saber no debe ser unidireccional en el sentido de incluir el discurso oral dentro de estas disciplinas sino que debe ser bidireccional, es decir, incorporar tópicos de otras disciplinas para enriquecer la producción de textos orales.

El tiempo es un factor primordial al momento de poner en marcha acciones pedagógicas, que a menudo es subestimado en el diseño de estrategias de intervención. Hacer un buen uso de la lengua, desenvolverse e intervenir de manera adecuada en los diferentes contextos sobre todo, en los formales, no es tarea fácil, se necesitan muchos años de trabajo y esfuerzo para lograr resultados significativos en el desarrollo de la oralidad.

La novedad, y más que eso, la motivación, hacen parte fundamental de toda estrategia didáctica. Estas deben ser concebidas y formuladas como estímulos para el aprendizaje no como formas de trasmisión de conocimiento en el aula.

Como en todo proceso de tratamiento, la diagnosis debe ser integrada a los procesos de enseñanza y no solo a los de interés investigativo sino a los vivenciados día a día por los docentes. El reconocimiento de las dificultades, limitaciones, habilidades y fortalezas de los alumnos en la mayoría de los casos es dejado de lado constituyéndose en una desventaja para la aplicación de planes de acción y el aprendizaje del estudiante de manera individual.

Son múltiples las áreas que complementan la investigación en el campo de la educación. Los métodos e instrumentos más usados en la recolección de información provienen de la antropología y las ciencias sociales. La objetividad propia de las ciencias exactas muy pocas veces es implementada.

UAN-2016
ORALIDAD

La evaluación de procesos es un componente muchas veces olvidado tanto en los ejercicios investigativos como en la cotidianidad de las aulas. Las actividades co evaluativas y auto evaluativas permanecen rezagadas frente a la supremacía de la evaluación individual de conocimientos.

La estadística como herramienta de soporte no es tenida en cuenta por los investigadores. Hay una tendencia a orientar los estudios hacia enfoques donde esta área no es considerada. Se desconocen las múltiples ventajas interpretativas que pueden proporcionar los procedimientos estadísticos en el manejo de los datos obtenidos en las investigaciones referidas.

8. Recomendaciones

¿Hacia dónde ir?

- Es de suma importancia que la institución educativa mantenga una comunicación constante con el cuerpo docente con el fin de establecer parámetros temáticos y metodológicos que favorezcan una didáctica apropiada para las inquietudes e insuficiencias educativas y sociales de los estudiantes.
- En concordancia con lo anterior, las situaciones de aprendizaje deben ser planteadas a partir de la heterogeneidad y encaminarse hacia construcciones colectivas enriquecedoras para las vivencias todos los estudiantes en cuanto a la interpretación de su entorno y los distintos grupos sociales que lo constituyen.
- Aprovechando el naciente y creciente interés en la comunicación oral, se formula la necesidad de conformar un colectivo interesado en la investigación y creación de una didáctica específica para la oralidad tanto a nivel nacional como local. Además, se hace un llamado a las instituciones de educación superior para ofrecer programas de posgrado que permitan a los docentes formarse para enseñar lengua oral en un contexto multigrado y les brinden herramientas que les ayuden a cualificar el discurso oral de los estudiantes, definir las situaciones comunicativas y los discursos orales que pueden ser analizados en las clases.
- Para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas es necesario el diálogo entre profesores, el intercambio de experiencias, la observación de las actuaciones en el aula de los compañeros y el trabajo en equipo. Lo anterior facilitará un replanteamiento de las relaciones entre los docentes y su desarrollo profesional.

- El trabajo sobre las habilidades orales de los estudiantes debe iniciarse desde los primeros años de escolaridad, identificando y fortaleciendo las destrezas que poseen los alumnos y ayudándoles a crear discursos que los incluyan como sujetos del saber, sujetos políticos y sujetos éticos a la vez que los prepara para relacionarse con pares y semejantes.
- Se insiste sobre la necesidad de incorporar el discurso oral en las distintas disciplinas y áreas del saber así como en todo tipo de prácticas cotidianas. Se trata de exponer a los estudiantes al mayor número de situaciones comunicativas posibles con el fin de que sean más las oportunidades que tengan para descubrirse como seres hablantes y desenvolverse a través de la palabra.
- Se recalca a los investigadores interesados en el tema que es importante que al momento de diseñar o idear propuestas de intervención contemplen: el contexto de ejecución de las mismas, el tiempo total de desarrollo y la frecuencia de las actividades, las diferencias en las capacidades y respuesta a estímulo de los estudiantes.
- Tanto para investigadores como para evaluadores, se hace un llamado a la rigurosidad metodológica de los proyectos de investigación y al compromiso por contribuir a la disminución de los vacíos de información en el tema mediante el aporte de información verídica y sustancial.
- Conforme aumentan los diseños dirigidos al potenciamiento de las habilidades orales de los estudiantes, deben elaborarse también propuestas orientadas hacia contextos sociales específicos que faciliten la transformación dicente mediante la ejecución de actividades críticas y reflexivas.

- Es importante estimular el papel de los padres de familia en cuanto a la mejora de las habilidades orales de los estudiantes por ser el hogar un ambiente en el que constantemente se está hablando. Estos agentes pueden formar parte activa del proceso de enseñanza de la oralidad al hablar con sus hijos tanto de temas escolares como de otros propios de su edad, de situaciones comunes o sucesos manifestados en los medios de comunicación. Adicionalmente pueden fomentar en ellos el hábito de la lectura como una forma de enriquecer su léxico.

9. Referencias bibliográficas

Arango Lasprilla, S. y M. Sosa Gallego. 2008. Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de quinto grado de educación básica primaria. Tesis de Maestría en Educación. Universidad de Antioquia. Medellín. 114 pp.

Araque, P. y M. Parra. 2009. La oralidad en el aula: Descripción de las prácticas orales en el aula de grados quinto de los colegios Gimnasio Femenino y Liceo Hermano Miguel de La Salle. Tesis de grado. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. 166 p.

Araya, J. 2011. Pautas metodológicas en el abordaje de la oralidad en la escuela primaria costarricense. Revista Educación 35 (2): 33-49.

Arboleda, A. 2012. Propuesta didáctica para mejorar la calidad de los discursos orales formales de estudiantes de quinto grado de educación básica primaria con y sin el apoyo del programa de audio digital Audacity. Tesis de Grado. Universidad de Antioquia. Medellín. 247 p.

Ausubel, D. s/f. Teoría del aprendizaje significativo. Disponible en:
<http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/ausubel/index.html>

Ballesteros Forero, M. 2014. Desarrollo de habilidades orales y escritas para fortalecer los procesos de aprendizaje en los estudiantes del grado segundo de primaria en el Colegio Sagrado Corazón de Jesús Bethlemitas. Tesis de Especialización en Pedagogía e Investigación en el Aula. Universidad de la Sabana. Bogotá. 86 pp.

Bermeo Córdoba, M y N. Oviedo Valderrama. 2010. Enseñanza y aprendizaje de la oralidad a través del juego, en el grado primero de educación básica primaria en la Institución Educativa Albania del municipio de Albania Caquetá. Tesis de Pregrado Licenciatura en Pedagogía Infantil. Universidad de la Amazonia. Florencia. 77 pp.

Calderón Triviño, L. y M. Méndez Molina. 2012. Propuesta didáctica para el mejoramiento de la oralidad mediante la implementación del aprendizaje significativo en el grado primero de educación básica primaria. Tesis de Pregrado Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura. Universidad de la Amazonía. Florencia. 68 pp.

Canale, M. y M Swain. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1: 1-47.

Cardona Álvarez, J. y M. Celis Muñoz. 2011. Estrategias para mejorar la expresión oral en el grado 4 ° de básica primaria. Tesis de Pregrado Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura. Universidad de la Amazonía. Florencia. 74 pp.

Carreras, M., M. Castanys Jarque, J. Cella Ollé, J. Giralt Bolasell, M. Jové, C. Olivé i Ramón, R. Ripoll i Coll, M. Teixidor Corominas, J. Palou Sangrà, C. Bosch Grau y A. Colomer. 2005. La lengua oral en la escuela. Barcelona: Graó. En: Araya, J. 2011. Pautas metodológicas en el abordaje de la oralidad en la escuela primaria costarricense. *Revista Educación* 35 (2): 33-49.

Castillo Pabón, N. y N. Posada Silva. 2009. La educación artística: aportes al desarrollo de la argumentación oral de niños y niñas de primer grado de escolaridad. Tesis de Pregrado Licenciatura en Pedagogía Infantil. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. 124 pp.

Cros, A. y M. Vilà. 1995. La argumentación oral: una propuesta para la Enseñanza Secundaria. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 22: 49-64. En: Arboleda, A. 2012. Propuesta didáctica para mejorar la calidad de los discursos orales formales de estudiantes de quinto grado de educación básica primaria con y sin el apoyo del programa de audio digital Audacity. Tesis de Grado. Universidad de Antioquia. Medellín. 247 p.

Dagua, C., M.C. Andrade y M. Cisneros. 2011. Estrategias de interacción oral en el aula: Una didáctica crítica del discurso educativo. Primera edición, Editorial Magisterio. Bogotá. 152 p.

Dolz, J. 1994. La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación. *Comunicación, Lenguaje y Educación* 23: 17-27.

Galeano Borda, J. 2012. Pensar, hacer y vivir la oralidad: Experiencias compartidas por maestras de educación inicial. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 145 pp.

Gil Morales, M., E. Ramírez Puentes y M. Sabogal García. 2015. La incidencia de la interacción en el aula en el desarrollo de la oralidad formal de estudiantes de secundaria. Tesis de Maestría en Pedagogía. Universidad de la Sabana. Bogotá. 94 pp.

González Garzón, K. 2011. Oralidad: una mirada a su didáctica en el aula de preescolar. Tesis de Pregrado Licenciatura en Pedagogía Infantil. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. 176 pp.

González Muñoz, D. 2009. Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la producción oral en la licenciatura en lenguas modernas de la pontificia universidad javeriana. Tesis de Pregrado Licenciatura en Lenguas Modernas. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. 111 pp.

Guilar, M.E. 2009. Las ideas de Bruner: De la “Revolución cognitiva” a la “Revolución cultural”. *Educere, ideas y personajes* 13 (44): 235-241.

Gutiérrez Ríos, Y. y A.I. Rosas de Martínez. 2008. El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes. *Textos recobrados*: 24-29.

Hymes, D. 1972. On communicative competence. Sociolinguistics. Eds. Pride, J.B. y J. Holmes. Londres: Penguin Books.

Jiménez Rosón, F. 2013. La comunicación oral en el aula de Ed. Primaria. Trabajo Fin de Grado en Educación Primaria. Universidad de Valladolid. Castilla, España. 69 pp.

Ministerio de Educación Nacional. 1998. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. 2006. Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje. Bogotá.

Navarro Gil, A. 2013. El teatro como estrategia didáctica para fortalecer la oralidad en estudiantes de 5° de la Institución Educativa Santo Cristo Sede Marco Fidel Suarez. Tesis de Pregrado Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Universidad de Antioquia Seccional Bajo Cauca. Cauca. 81 pp.

Ochoa, L. 2008. Comunicación Oral argumentativa: Estrategias didácticas. Primera edición, Editorial Magisterio. Bogotá, 146 p.

Ong, W. 1982. Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra. México: Fondo de Cultura Económica.

O'Shanahan, I. 1996. Enseñanza del lenguaje oral y las teorías implícitas del profesorado. Tesis Doctoral no publicada. Tenerife, España. En: González Garzón, K. 2011. Oralidad: una mirada a su didáctica en el aula de preescolar. Tesis de Pregrado Licenciatura en Pedagogía Infantil. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. 176 pp.

Palma Ramírez, A. 2014. Concepciones docentes acerca de la didáctica de la oralidad y su influencia en la práctica educativa -estudio de caso. Tesis de Maestría en Educación. Universidad del Tolima. Ibagué. 212 pp.

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

Rey, A. 2014. *Didáctica de la oralidad en el Ciclo 3*. Secretaría de Educación del Distrito. Estrategias didácticas a través de la incorporación de la oralidad en los ciclos 1, 2,3 y 4. Bogotá, 65 p.

Rodríguez-Luna, M.E. 2006. Consideraciones sobre el discurso oral en el aula. *Revista Enunciación* 11: 59-72.

Secretaría de Educación del Distrito. 2014. *Estrategias didácticas a través de la incorporación de la oralidad en los ciclos 1, 2,3 y 4*. Bogotá, 65 p.

Vilà, M. 2003. Enseñar a hablar y a escuchar. *Cuadernos de Pedagogía* 330: 46-50.

Vilà, M., C. Ballesteros, J. Castellà, M. Grau y J. Palou. 2005. *El discurso oral formal*. Barcelona. Editorial Graò.

Vila, M., y I. Vila. 1994. Acerca de la enseñanza de la lengua oral. *Comunicación, lenguaje y educación* 23: 45-54.

ANEXO I

Listado de tesis incluidas en el análisis según categorías establecidas

Categoría 1. Sujeto participante: Docentes

Araque Cáceres, P. y M. Parra Bolívar. 2009. La oralidad en el aula: descripción de las prácticas orales en el aula de grados quinto de los Colegios Gimnasio Femenino y Liceo Hermano Miguel de La Salle. Tesis de Maestría en Educación. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. 166 pp.

Galeano Borda, J. 2012. Pensar, hacer y vivir la oralidad experiencias compartidas por maestras de educación inicial. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 145 pp.

González Garzón, K. 2011. Oralidad: una mirada a su didáctica en el aula de preescolar. Tesis de Pregrado Licenciatura en Pedagogía Infantil. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. 176 pp.

Palma Ramírez, A. 2014. Concepciones docentes acerca de la didáctica de la oralidad y su influencia en la práctica educativa -estudio de caso. Tesis de Maestría en Educación. Universidad del Tolima. Ibagué. 212 pp.

Categoría 1. Sujeto participante: Estudiantes

Categoría 2. Orientación de las estrategias: Aprendizaje

González Muñoz, D. 2009. Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la producción oral en la licenciatura en lenguas modernas de la pontificia universidad javeriana. Tesis de Pregrado Licenciatura en Lenguas Modernas. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. 111 pp.

Categoría 2. Orientación de las estrategias: Enseñanza

Categoría 3. Actividades: Artísticas

Castillo Pabón, N y N. Posada Silva. 2009. La educación artística: aportes al desarrollo de la argumentación oral de niños y niñas de primer grado de escolaridad. Tesis de

Pregrado Licenciatura en Pedagogía Infantil. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
124 pp.

Navarro Gil, A. 2013. El teatro como estrategia didáctica para fortalecer la oralidad en estudiantes de 5° de la Institución Educativa Santo Cristo Sede Marco Fidel Suarez. Tesis de Pregrado Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Universidad de Antioquia Seccional Bajo Cauca. Cauca. 81 pp.

Categoría 3. Actividades: Uso de TICs

Arboleda Posada, A. 2012. Propuesta didáctica para mejorar la calidad de los discursos orales formales de estudiantes de quinto grado de educación básica primaria con y sin el apoyo del programa de audio digital Audacity. Tesis de Maestría en Educación. Universidad de Antioquia. Medellín. 257 pp.

Categoría 3. Actividades: Actividades variadas

Arango Lasprilla, S. y M. Sosa Gallego. 2008. Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de quinto grado de educación básica primaria. Tesis de Maestría en Educación. Universidad de Antioquia. Medellín. 114 pp.

Ballesteros Forero, M. 2014. Desarrollo de habilidades orales y escritas para fortalecer los procesos de aprendizaje en los estudiantes del grado segundo de primaria en el Colegio Sagrado Corazón de Jesús Bethlemitas. Tesis de Especialización en Pedagogía e Investigación en el Aula. Universidad de la Sabana. Bogotá. 86 pp.

Bermeo Córdoba, M y N. Oviedo Valderrama. 2010. Enseñanza y aprendizaje de la oralidad a través del juego, en el grado primero de educación básica primaria en la Institución Educativa Albania del municipio de Albania Caquetá. Tesis de Pregrado Licenciatura en Pedagogía Infantil. Universidad de la Amazonia. Florencia. 77 pp.

Calderón Triviño, L. y M. Méndez Molina. 2012. Propuesta didáctica para el mejoramiento de la oralidad mediante la implementación del aprendizaje significativo en el grado primero de educación básica primaria. Tesis de Pregrado Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura. Universidad de la Amazonía. Florencia. 68 pp.

Cardona Álvarez, J. y M. Celis Muñoz. 2011. Estrategias para mejorar la expresión oral en el grado 4 ° de básica primaria. Tesis de Pregrado Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura. Universidad de la Amazonía. Florencia. 74 pp.

Freire, P.1990.La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación. Paidós Ibérica. Barcelona.

Gil Morales, M., E. Ramírez Puentes y M. Sabogal García. 2015. La incidencia de la interacción en el aula en el desarrollo de la oralidad formal de estudiantes de secundaria. Tesis de Maestría en Pedagogía. Universidad de la Sabana. Bogotá. 94 pp.

Jiménez Rosón, F .2013. La comunicación oral en el aula de Ed. Primaria. Trabajo Fin de Grado en Educación Primaria. Universidad de Valladolid. Castilla, España.69 pp.