

LA NARRACIÓN HISTÓRICA EN LAS VOCES DE LOS NIÑOS

ADRIANA MARTÍNEZ RÍOS

Dr. MIGUEL ÁNGEL MALDONADO GARCÍA
Director

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA
BOGOTÁ
2015

LA NARRACIÓN HISTÓRICA EN LAS VOCES DE LOS NIÑOS

ADRIANA MARTÍNEZ RÍOS

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Pedagogía de la Lengua
Materna

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA
BOGOTÁ
2015

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Bogotá, 01 de junio de 2015

DEDICATORIA

*A mi madre,
una mujer excepcional.*

AGRADECIMIENTOS

A los niños y niñas del curso 101 J.T (2014) de la Institución Educativa Distrital donde se realizó el proyecto quienes hicieron posible el desarrollo de la propuesta pedagógica de la investigación.

A la doctora Raquel Pinilla quien con su dedicación y conocimiento me guió y ayudó a construir el camino que recorrí durante el proceso investigativo.

Al doctor Miguel Ángel Maldonado García porque con su empuje, compromiso y apoyo hizo posible la culminación gratificante de este arduo reto.

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS
FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA DE LA LENGUA MATERNA
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN
RAE No. MPLM49 / 15

ASPECTOS FORMALES

TIPO DE DOCUMENTO	Monografía de grado: Trabajo de Investigación
TIPO DE IMPRESIÓN	Computador
ACCESO AL DOCUMENTO	Universidad Distrital Francisco José de Caldas Centro de Documentación. Sede Posgrados Número Topográfico MPLM49 / 15
TITULO	LA NARRACIÓN HISTÓRICA EN LAS VOCES DE LOS NIÑOS.
AUTOR	Adriana Martínez Ríos
DIRECTOR	Dr. Miguel Ángel Maldonado García

ASPECTOS DE INVESTIGACIÓN

PALABRAS CLAVES	Oralidad formal, conocimiento histórico, didáctica de la oralidad, narración oral histórica.
DESCRIPCIÓN	Investigación desarrollada en el marco de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna que surge de la problemática evidenciada acerca de la oralidad y su enseñanza. Por ello se planteó como objetivo fortalecer la oralidad formal y la construcción de conocimiento histórico en niños y niñas de grado primero de básica primaria. Acorde con este propósito se diseñó e implementó tres secuencias didácticas enfocadas en la interacción, en géneros discursivos narrativos y dialogales y en estrategias metacognitivas (autoevaluación y coevaluación).
FUENTES	De las fuentes citadas en la investigación se destacan en oralidad formal Castellá y Vilá (2005); en géneros discursivos Mijaíl Bajtín (1982), Van Dijk (1978), Adam (1992), Labov (1972), White (2003), Muñoz (2003) y Briz (2000). En conocimiento histórico Schwarzstein (2001) y en didáctica de la oralidad M ^a Pilar Núñez (2011), Palou & Bosch (2005) y

	Vilá i Santasusana (2011), entre otros.
CONTENIDOS	Inicialmente se da a conocer el problema de investigación de donde surgen las preguntas y los objetivos. Luego se procede a la consolidación de los referentes teóricos que orientan el proceso de diseño e implementación de la propuesta de intervención para abordar dicha problemática. Después se referencian el paradigma, el enfoque y el diseño que orientaron el proceso investigativo. Posteriormente se da cuenta de la sistematización y análisis de los resultados arrojados por la investigación a la luz de las categorías de análisis (oralidad formal, conocimiento histórico y didáctica de la oralidad) y sus respectivas sub categorías, las cuales están en directa relación con las preguntas y los objetivos de la investigación. Finalmente se señalan las conclusiones más relevantes de todo el proceso investigativo.
METODOLOGÍA	La investigación se orienta desde el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el diseño metodológico se apoya en la investigación acción (IA).
CONCLUSIONES	<p>Entre las conclusiones de la investigación se destaca que la construcción de narraciones orales históricas favorece el desarrollo de la oralidad formal porque posibilita en los estudiantes la construcción de conocimiento acerca de la estructura y los elementos del texto narrativo; el reconocimiento de la organización global de toda interacción; la identificación y uso de diversas estrategias de cortesía y mecanismos de distribución de turnos según la situación comunicativa.</p> <p>Igualmente favorece la construcción de conocimiento histórico porque posibilita el desarrollo en los estudiantes de su capacidad investigativa, la comprensión de la causalidad histórica y se profundiza en nociones relacionadas con el tiempo histórico.</p> <p>Además se hace evidente la necesidad, urgencia y pertinencia de implementar más propuestas didácticas y pedagógicas enfocadas en la modalidad oral del lenguaje, ya que su enseñanza sigue ausente del contexto escolar.</p>

CONTENIDO

	“Pág.”
INTRODUCCIÓN	1
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	4
1.1. Planteamiento del problema	5
1.2. Antecedentes investigativos	11
1.3. Delimitación del problema	17
1.4. Pregunta de investigación	27
1.5. Objetivos de la investigación	27
1.6. Justificación del problema	28
2. REFERENTES TEÓRICOS	30
2.1. Oralidad	31
2.2. Competencia comunicativa oral	38
2.3. Géneros discursivos orales	40
2.4. La construcción de conocimiento histórico	54
2.5. Didáctica de la oralidad	56
3. DISEÑO METODOLÓGICO	64
3.1. Referentes metodológicos de la investigación	64
3.2. Etapas del proyecto de investigación	67
3.3. Instrumentos para la recolección de datos y su descripción	75
3.4. Población	75
4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	76
4.1. Oralidad formal	77
4.2. Construcción de conocimiento histórico	113
4.3. Didáctica de la oralidad	119
4.4. Discusión de resultados	126
CONCLUSIONES	130
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
ANEXOS	140

LISTA DE TABLAS

	“Pág.”
Tabla 1: Esquema metodológico de la I.A según Martínez (2000)	66
Tabla 2: Secuencia didáctica 1 “Construcción del concepto de narración”.	70
Tabla 3: Secuencia didáctica 2 “Reconstrucción oral de la historia del colegio”.	71
Tabla 4: Secuencia didáctica 3 “Construcción oral de hechos históricos del barrio”.	71
Tabla 5: Relación entre preguntas, objetivos y categorías de la investigación.	72
Tabla 6: Estrategias de cortesía y su uso en situaciones comunicativas.	84
Tabla 7: Análisis comparativo de dos versiones de un cuento.	87
Tabla 8: Registros (fragmentos) de entrevistas a fuentes orales.	96
Tabla 9: Cambios en el tiempo (barrio, servicios públicos, medios de transporte y comunicación).	118
Tabla 10: Coevaluación y autoevaluación.	124

LISTA DE IMÁGENES

	“Pág.”
Imagen 1. Plan de estudios preescolar y primaria jornada tarde.	9
Imagen 2. Esquema de la superestructura narrativa según Van Dijk.	45
Imagen 3. Superestructura narrativa según J.M. Adam.	46
Imagen 4. Categorías de análisis de la investigación.	76
Imagen 5. Mecanismo de heteroselección (monitor de la palabra).	81
Imagen 6. Pautas para construir narraciones.	88
Imagen 7. Organización de imágenes para construir narraciones.	89
Imagen 8. Preguntas generales para entrevista a fuentes orales.	97
Imagen 9. Preguntas introductorias para entrevistas a fuentes orales.	98
Imagen 10. Preguntas centrales para entrevistas a fuentes orales.	98
Imagen 11. Línea del tiempo del colegio.	100
Imagen 12. Estructura del conversatorio con fuentes orales.	101
Imagen 13. Preguntas para conversatorio con fuentes orales	102
Imagen 14. Progresión temática de un fragmento de la narración referenciada en el registro N° 22.	111
Imagen 15. Cronograma secuencia didáctica N° 2.	114
Imagen 16. Imágenes de apoyo para la construcción oral de cuentos.	120
Imagen 17. Categorías y sub-categorías del proyecto.	126

INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación “la narración histórica en las voces de los niños” busca fortalecer la oralidad formal y la construcción de conocimiento histórico en los niños y niñas de grado primero de una institución Educativa Distrital a través de la implementación de secuencias didácticas.

Se resalta que este proyecto fue presentado a la octava versión del Premio a la “Investigación e Innovación Educativa” en el Distrito Capital 2014 convocado por la Secretaria de Educación de Bogotá (SED) y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), haciéndose acreedor del segundo puesto en la modalidad investigación educativa, categoría currículo integral (Ver anexo 1).

En la primera etapa de la investigación se desarrolló la lectura del contexto educativo en la que se evidenció que la modalidad oral no está contemplada en el área de lenguaje, en particular, ni en ninguna de las áreas restantes de la Institución. Además, se identificó que los docentes desconocen tanto los desarrollos teóricos y prácticos en relación con la oralidad en la escuela como su presencia e importancia en propuestas desarrolladas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Secretaría de Educación del Distrito (SED). Estos vacíos inciden en los procesos de aprendizaje de los estudiantes quienes no cuentan con las competencias para construir diversos géneros discursivos orales en contextos comunicativos formales.

Una vez delimitado el problema, se procedió a la consolidación de los referentes teóricos que orientaron el proceso de diseño e implementación de la propuesta de intervención para abordar dicha problemática. Así se inicia con la conceptualización acerca de la oralidad desde los postulados de autores como

Walter Ong (1987) para quien la oralidad es el lazo social que une a los seres humanos y María Dolores Abascal (2002) quien señala que la oralidad permite proyectar el pensamiento y el sentir. Luego se describió la oralidad formal desde los planteamientos de Vilá i Santasusana (2005) y la competencia comunicativa oral desde los postulados de Gumperz & Hymes (citado por Calsamiglia & Tusón, 1999), Michael Canale (citado por Palou & Bosch, 2005), y Saville-Troike (citado por Calsamiglia & Tusón, 1999). Más adelante se profundiza en los géneros discursivos desde los postulados de Bajtín (1982) y específicamente en la narración con Van Dijk (1978), Adam (citado por Calsamiglia & Tusón, 1999) y Labov (citado por Reyes, 2003); la narración oral de hechos históricos con White (2003), Mattozzi, (2004) y Muñoz, (2003); la entrevista desde los postulados de Morales, (1990) y Grele, (citado por Garay, 1999) y el conversatorio con Briz (2000). Finalmente se referencian los ejes conceptuales de conocimiento histórico desde los supuestos de Schwarzstein (2001) y la didáctica de la oralidad donde convergen los aportes de Núñez (2011), Palou & Bosch (2005), Pujol (1992), Vásquez (2011) y Vilá i Santasusana, (2010).

El diseño metodológico de la investigación se orientó desde el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y la investigación acción. Una vez identificada la problemática en un grupo de estudiantes de grado primero de una Institución Educativa Distrital y construido el marco teórico, en tanto investigación, se decidió desarrollar un proceso de intervención mediante la implementación de una propuesta didáctica conformada por tres secuencias didácticas tituladas “Construcción del concepto de narración”, “Reconstrucción oral de la historia del colegio” y “Construcción oral de hechos históricos de mi barrio”.

La propuesta de intervención fue implementada en el transcurso del año 2014, su duración fue de aproximadamente 10 meses. Una vez finalizada esta fase se sistematizaron y se analizaron los resultados arrojados a la luz de las categorías de análisis (oralidad formal, conocimiento histórico y didáctica de la oralidad) y sus

respectivas sub categorías, las cuales están en directa relación con las preguntas y los objetivos de la investigación.

Entre los resultados de la investigación se destaca que la construcción de narraciones orales históricas favoreció el desarrollo de la oralidad formal y la construcción de conocimiento histórico porque posibilitó en los estudiantes:

- la construcción de conocimiento acerca de la estructura y los elementos del texto narrativo,
- el reconocimiento de la organización global de toda interacción, la identificación y uso de diversas estrategias de cortesía y mecanismos de distribución de turnos según la situación comunicativa,
- la conceptualización acerca de géneros discursivos dialogales como la entrevista y el conversatorio y
- el desarrollo del pensamiento histórico al avanzar en el fortalecimiento de su capacidad investigativa, de la comprensión de la causalidad histórica y de nociones relacionadas con el tiempo histórico.

Entre los aportes de la investigación se encuentran la reflexión acerca de la oralidad en el contexto educativo y su incidencia en la formación de ciudadanos; el diseño, implementación y sistematización de una propuesta didáctica centrada en la oralidad formal y la construcción de conocimiento histórico para hacer evidente la necesidad, urgencia y pertinencia de implementar más propuestas didácticas y pedagógicas enfocadas en la modalidad oral del lenguaje, ya que esta y su enseñanza sigue ausente del contexto escolar.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presenta la problemática relacionada con la oralidad en el contexto escolar. Para ello se hace revisión de documentos como los Lineamientos Curriculares (1998), Estándares Básicos de Competencias (2006) y Referentes para la Didáctica del Lenguaje (2010) y así determinar el lugar dado a la oralidad en dichas propuestas. Se recurre al análisis de documentos institucionales (PEI, PILEO, plan de estudios) y entrevistas a docentes para analizar cómo estas políticas han ingresado a la escuela y cómo han sido asumidas por los docentes desde sus prácticas pedagógicas.

Se presenta la revisión documental en la que se hizo el rastreo de tesis de doctorado (3), trabajos de maestría (11), artículos de investigación (12) y un libro (1) realizados durante los últimos 6 años a nivel nacional y en algunos países como España, Argentina y México, con el fin de determinar las tendencias de dichas investigaciones en relación con las estrategias didácticas y los enfoques metodológicos relacionados con la oralidad en el contexto escolar.

Finalmente se hace referencia a la delimitación del problema con la que se busca conocer específicamente cuál es el estado de la competencia comunicativa oral de los niños en contextos comunicativos formales e informales. Finalmente se plantean las preguntas, los objetivos y la justificación del proyecto de investigación.

1.1. Planteamiento del problema.

La oralidad es la modalidad del lenguaje cuyas primeras experiencias se construyen de manera espontánea y natural en la cotidianidad del ambiente familiar. Brinda al niño la posibilidad de formarse como persona, de construir saberes, establecer y mantener relaciones sociales con los miembros de su comunidad al apropiarse de las normas que rigen su uso adecuado. De ahí que el niño cuando ingresa a la escuela ya conoce y maneja su lengua, llega con una competencia ya adquirida, tanto lingüística como discursiva.

Aun así, no hay que desconocer que ciertas formas de habla formal que requieren modalidades discursivas orales como las argumentativas, explicativas, descriptivas, expositivas no pueden aprenderse de forma espontánea y es función de la escuela enseñarlas a partir del conocimiento que trae el niño. Al respecto señala Núñez (2003) que a pesar de que estas formas de uso formal e informal de la lengua están presentes en el contexto social y escolar y que el docente fácilmente puede reconocer las dificultades que presentan los estudiantes cuando se enfrentan a contextos formales de comunicación (deficiencias de entonación y articulación, el abuso de clichés y muletillas, la pobreza de vocabulario, el uso inadecuado de nexos, la falta de coherencia, cohesión y adecuación de su discurso oral y el no saber escuchar, entre otros) el tratamiento que se le ha dado a la enseñanza de la oralidad en el aula “se ha caracterizado por una cierta improvisación cuando no por una evidente ausencia” (Núñez, 2003, p. 59).

Esta situación, presente en el contexto educativo particular, es preocupante toda vez que en Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Secretaría de Educación de Bogotá (SED) han desarrollado políticas como los Lineamientos Curriculares (1998), los Estándares Básicos de Competencias (2006), los Referentes para la Didáctica del Lenguaje (2010), entre otros, donde la reflexión acerca de la Oralidad y su enseñanza tiene una presencia importante en áreas como Lengua Castellana, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

En los Lineamientos Curriculares del MEN (1998), en el área de Lengua Castellana, por ejemplo, se hace énfasis en que la escuela debe trabajar sistemáticamente las habilidades para comprender y producir diferentes tipos de textos orales y escritos; en el área de Ciencias Naturales se propone partir de un lenguaje natural para ir avanzando hacia un lenguaje más formal de las ciencias y privilegian el trabajo con el género discursivo oral de la argumentación pretendiendo con ello ayudar al estudiante a desarrollar un discurso más formal; y, en el área de Ciencias Sociales se inclinan por unos ejes generadores con los cuales se busca que, al implementarlos, se promueva la formación de ciudadanas y ciudadanos que comprendan y participen en su comunidad, de una manera responsable, justa, solidaria y democrática. Aunque no lo hacen explícito, para que esto se dé es fundamental que los estudiantes, a partir de la interacción en diferentes contextos comunicativos cualifiquen su competencia comunicativa oral.

Por su parte, los Estándares de Lenguaje (2006) centran su foco de atención e interés en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, refiriendo además, la necesidad de “trabajar en la comprensión y producción de los distintos aspectos no verbales: proxémicos, o manejo del espacio con intenciones significativas; kinésicos, o lenguaje corporal; prosódicos, o significados generados por el uso de entonaciones, pausas, ritmos, etc.” (p. 26), esenciales en los procesos comunicativos. En los factores producción textual y ética de la comunicación -que conforman una parte de la estructura de los estándares- se hace un despliegue de subprocesos que van desde la producción de textos orales con distintos propósitos comunicativos (grados 1º a 3º) hasta la producción de textos argumentativos (grados 10º y 11º) en los que los estudiantes evidencien el conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hacen de ella en contextos comunicativos orales y escritos.

Llama la atención que en los Estándares para el área de Ciencias Sociales y Naturales (2006), en el eje referido a la construcción del conocimiento científico y social, se hace una mención a la lengua oral y propone como uno de sus objetivos que el estudiante utilice diversas formas de expresión (oral, escrita, gráfica) para comunicar los resultados de investigaciones realizadas en el área. Además, se hace referencia a la utilización de géneros discursivos como la descripción, la exposición y la explicación para trabajar conocimientos propios del área. Lo anterior muestra cómo en los Estándares de Ciencias Sociales y Naturales, aunque su objeto de estudio no es la oralidad, esta sí es tomada en cuenta como medio para construir conocimiento y por tanto debe incluirse en las propuestas pedagógicas que se construyen para alcanzar las metas que allí se proponen.

Finalmente, los Referentes para la Didáctica del Lenguaje (2010) en el primer ciclo presentan “El lenguaje oral” como uno de los componentes fundamentales del lenguaje y proponen que es a través de la oralidad, como práctica social y cultural, que se puede ayudar al estudiante a construir su voz y su identidad al reconocerse a sí mismo como sujeto y descubrirse como miembro de un grupo, cuando comprende que su voz tiene un lugar en él, que es escuchada, valorada y tomada en cuenta. Se pretende así, que el niño descubra las normas que regulan las interacciones sociales y esté en disposición de reconocer y respetar al otro. De ahí que, según los Referentes “las interacciones que ocurren en el aula de clases en los primeros años son determinantes, pues el éxito o fracaso en estas será la base para el desenvolvimiento del niño en otros grupos sociales” (2010, p. 29).

Con el fin de analizar cómo estas políticas han ingresado a la escuela y cómo han sido asumidas por los docentes desde sus prácticas pedagógicas, se realizaron entrevistas a seis docentes de primaria y observaciones de los planes de aula de primero a quinto. El análisis de dichas entrevistas evidenció que hay un desconocimiento de estas políticas sobre la enseñanza de la oralidad. La mayoría de las docentes afirmó no conocerlas “*No. Que las conozca no, si las hay lo ignoro pero que sepa que hayan hasta el momento no, no tengo ese conocimiento que*

las haya, si las hay” (Respuesta de una docente del grado cuarto, licenciada en Humanidades y Lengua Castellana a la pregunta ¿Tiene algún conocimiento de lineamiento, guía o propuesta que haya realizado el MEN o la SED para trabajar la oralidad?).

Sin embargo, al realizar la observación de los diferentes planes de aula aparecen referenciados los Estándares en cada una de las áreas básicas como Lengua Castellana, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Matemáticas. Esto deja entrever que solo están allí por requisito más no porque el docente tenga claridad acerca de los mismos y cómo éstos pueden realmente orientar su práctica pedagógica. El desconocimiento de estas políticas se da a pesar de la divulgación que el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación del Distrito han realizado a través de sus páginas web, de charlas y seminarios.

Por su parte, las instituciones escolares, particularmente en la institución donde se realizó la investigación, no ofrece espacios académicos para que los docentes puedan discutir y reflexionar acerca de estas políticas. Tampoco se hace divulgación de los textos sobre políticas curriculares del MEN o de la SED, los cuales por lo general terminan reposando en cajas, en los bibliobancos o en las estanterías de la biblioteca, sin que los docentes, e incluso los funcionarios administrativos, tengan conocimiento de su existencia.

Al hacer el análisis de la documentación Institucional como Proyecto Educativo Institucional (PEI), Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO), Plan de Estudios y Plan de Aula de primaria, se encuentra que estos no contemplan dentro de sus fines u objetivos la enseñanza de la oralidad. Por ejemplo, el PEI está en construcción, de ahí la falta de claridad y articulación en el componente pedagógico; el PILEO está enfocado especialmente en mejorar los niveles de comprensión lectora. En el plan de estudios aparecen recopilados los planes de aula de cada grado de primaria en los que la oralidad está ausente como medio y objeto de aprendizaje; en el caso del plan de aula del grado

primero, en Lengua Castellana, se contempla como uno de los logros para el tercer periodo “*Crea oralmente cuentos y sigue una secuencia*” sin embargo al observar los estándares, metas de desempeño, ejes temáticos y metodología, estos están centradas en la escritura correcta de palabras con las combinaciones.

Además, aunque se contemplan algunos Estándares, “*Escribe adecuadamente palabras con las diferentes combinaciones*” estos no son tomados del documento oficial sino elaborados por los docentes desfigurando por completo la finalidad que persiguen los mismos. Lo anterior se observa en la siguiente imagen tomada del Plan de estudios de Preescolar y Primaria de la jornada tarde.

Imagen 1. Plan de estudios preescolar y primaria jornada tarde.

 I.E.D  PLANES DE ESTUDIOS PREESCOLAR Y PRIMARIA J.T						
ESPAÑOL TERCER PERIODO COMPETENCIA: Se inicia en el reconocimiento y uso de algunos elementos normativos y convencionales básicos del sistema de la lengua oral y escrita. OBJETIVO GENERAL: Adicionar al código gráfico las diferentes combinaciones y ampliar su vocabulario PREGUNTA PROBLEMATIZADORA: ¿Qué es eso de las combinaciones?						
LOGROS	INDICADORES	ESTANDARES	METAS DE DESEMPEÑO	EJES TEMATICOS	METODOLOGIA	RECURSOS
Distingue el cuento de otra clase de textos <i>Crea oralmente cuentos y sigue una secuencia</i> Escribe palabras con las combinaciones, tr, ll, pr, pl, gr, rr, ll, br, bl, güe, güi	Crea cuentos siguiendo una secuencia y puede determinar su inicio, nudo y desenlace. Completa palabras con las diferentes combinaciones Realiza oraciones cortas con diferente vocabulario	<i>Escribe adecuadamente palabras con las diferentes combinaciones</i>	Identificar gráfica y fonéticamente las combinaciones	El cuento Combinaciones güe y güi Combinaciones tr, ll Combinaciones pr, pl Combinaciones gr, rr, ll Combinaciones br, bl Construcción de oraciones	Partiendo del vocabulario que el estudiante conoce se identificaran palabras que usan con las combinaciones, luego se trabajara la fonética de estos vocablos y su respectiva escritura, recortando de revistas, copiando de empaques, avisos publicitarios. Etc	Sellos Juegos Guía de trabajo Materiales de desecho Plastilina Revistas Cartulina

Imagen tomada del Plan de estudios de preescolar y primaria jornada tarde.

Fuente: Plan de estudios de la institución donde se desarrollo la investigación.

A lo anterior se suma la influencia de las concepciones de los docentes sobre la oralidad y su enseñanza. Investigaciones rastreadas a nivel nacional e internacional [Gutiérrez (2011), Santamarina (2011), Galeano (2012), Sánchez (2008)] y observaciones realizadas en el contexto educativo particular muestran que la oralidad no se trabaja de manera sistemática y planeada, ya que es

considerada como una habilidad que no requiere de una enseñanza formal e incluso que es innata. Se asume que su aprendizaje se da en el hogar, fuera de la escuela y el niño ya llega con un conocimiento suficiente para desenvolverse en el contexto escolar.

Como consecuencia de estas concepciones la oralidad es reducida a un complemento de las actividades relacionadas con la escritura y la lectura. En el colegio, la oralidad no es asumida como una modalidad del lenguaje que debe ser enseñada en todos los niveles de escolaridad de forma rigurosa, sistemática y reflexiva, abordando los diversos géneros discursivos orales; tanto los primarios como los secundarios.

Por otra parte, la oralidad está ausente no solo en el área de Humanidades, también en las demás áreas como Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, en las que, según observaciones realizadas en el contexto escolar particular, se hace uso de géneros discursivos como la exposición pero no con el carácter formal y riguroso que requiere de planificación y orientación por parte del docente.

En conclusión aunque a nivel Nacional y Distrital se han desarrollado políticas en las que la oralidad juega un papel importante, el descuido de la escuela hacia las prácticas orales y su enseñanza es evidente. Lo anterior debido a factores como los siguientes: el desconocimiento que en el ámbito escolar se tiene de dichas políticas y la forma de implementarlas en las aulas de clase; las concepciones de los docentes acerca de la oralidad y su enseñanza; la tradición en educación de priorizar la escritura y la lectura sobre otros procesos y la limitación de la enseñanza del lenguaje al área de Lengua Castellana, entre otros. Bajo estas circunstancias, es comprensible que la oralidad no ocupe el lugar que le corresponde en la escuela como medio y objeto de aprendizaje.

1.2. Antecedentes investigativos.

En este apartado se presenta la revisión de antecedentes investigativos sobre la Oralidad y su enseñanza, eje de esta investigación. Dicha revisión se llevó a cabo a partir de la metodología propuesta por la *investigación documental*. Para ello se realizó el rastreo de tesis doctorales (3), trabajos de maestría (11), artículos de investigación (12) y un libro (1). Todos ellos como resultado de diversos procesos de investigación realizados durante los últimos 6 años a nivel nacional y en algunos países como España, Argentina y México. Lo anterior con el fin de determinar las tendencias de dichas investigaciones en relación con la oralidad en el contexto escolar.

Las investigaciones rastreadas se clasificaron en dos categorías. La primera categoría está conformada por las investigaciones centradas en el análisis del discurso oral de los sujetos de investigación. La segunda categoría refiere las investigaciones que abordan la forma de enseñar la oralidad formal en el aula; dentro de esta se destacan las investigaciones que abordan los géneros discursivos orales como la narración y el relato histórico.

Las investigaciones relacionadas con la categoría de análisis discursivo de la oralidad conforman el 34.4% del corpus rastreado. Entre ellas están Aguacia, Trujillo & Urbina (2010), Méndez (2010), Plana, Silva & Borzone (2011), Jurado (2013), Santamaría & Bothert (2011), Núñez & Hernández (2010), Flores (2011) y Pinilla (2006).

De estas, las realizadas por Aguacia, Trujillo & Urbina (2010) y Méndez (2010) parten de preguntarse por cuáles son las características del discurso oral de los estudiantes y cómo a través de diversas estrategias se puede fortalecer la oralidad de los sujetos de investigación. Para ello recurren al enfoque metodológico cualitativo y a la implementación de secuencias didácticas con las que se logró impactar en los sujetos de investigación al cualificar y enriquecer su discurso,

construir conocimiento y alcanzar, a partir de la reflexión sobre sus procesos, altos grados de conciencia metalingüística.

Pinilla (2006) y Santamaría & Bothert (2011) se apoyan en el enfoque cualitativo y etnográfico y basan su investigación en los relatos de experiencias narrados por niños y niñas, en condición de desplazamiento en el caso de Pinilla y habitantes de zonas rurales (veredas) en el caso de Santamaría & Bothert. Dichas investigaciones muestran como el análisis del discurso además de permitir explicar las distintas estrategias que los niños utilizan para estructurar sus relatos y determinar los diversos factores de índole social y cultural que se tejen en ellos, también proporcionan herramientas a los docentes para acceder al mundo social de los niños y reorientar sus acciones en el aula de manera que puedan contribuir eficazmente en el avance de los procesos de aprendizaje de esta población, en su reinserción a la escuela, en la formación de nuevas actitudes, valores y en la reafirmación de su identidad cultural.

Plana, Silva & Borzone (2011) y Jurado (2013) desarrollan sus respectivas investigaciones con niños pequeños. Jurado aporta sugerencias de cómo se puede desarrollar el pensamiento narrativo de manera sistemática en Educación Infantil a partir de la narración oral y la imagen, utilizando los cuentos, la asamblea y el cómic. Mientras que Plana, Silva & Borzone, recurriendo al estudio de caso, describen las características que proporciona el contexto cognitivo de la representación mental como sostén del desempeño discursivo, encontrando que el tópico o tema tiene una fuerte incidencia sobre el desempeño discursivo narrativo de los niños. Esto se debe a que si el niño no ha experimentado eventos relacionados con el tópico que posibilitaran la estructuración de representaciones mentales (aunque tenga habilidades discursivas adecuadas) carece de la base de conocimiento de contenido desde la cual construir una narración.

Además, se encuentra la investigación realizada por Núñez & Hernández (2010) quienes empleando el enfoque cuantitativo establecen los propósitos de las interrupciones conversacionales y demuestran cómo estas son susceptibles de ser enseñadas y aprendidas ya que su dominio da lugar a individuos más competentes. Finalmente, se encuentra la investigación desarrollada por Flores (2011) cuyo objetivo es comparar algunos recursos del discurso narrativo en diferentes registros del uso del lenguaje, que van de lo más oral (espontáneo) a lo mayormente escritural para encontrar las marcas discursivas y/o estrategias que estos discursos tienen en común y aquéllas que son propias de cada uno de ellos.

Las investigaciones enmarcadas en esta categoría muestran como a partir de elementos del análisis del discurso y de estrategias didácticas centradas en la modalidad discursiva de la narración, se puede además de determinar las características de dicho discurso, cualificarlo y enriquecerlo. Por ejemplo, al brindar experiencias en el aula que les permita a los niños, a partir de la recopilación de información (testimonios de fuentes orales) y el uso de imágenes, estructurar una gran cantidad de representaciones mentales sobre el tópico a trabajar y así facilitar la construcción de narraciones orales históricas. Narraciones que al alejarse de la coloquialidad y acercarse a la formalidad de la escritura contribuyen a fortalecer la oralidad formal de los niños y niñas.

Una segunda categoría está conformada por las investigaciones que se centraron en la Didáctica de la oralidad, las cuales comprenden el 65.6% del corpus total rastreado. Conformando este grupo se encuentran las investigaciones desarrolladas por Alfonso (2010), Araque & Parra (2009), Cuervo & Rincón (2009), Galeano (2012), Chacón (2012), Santamarina (2011), Azor (2012), Téllez (2011), Lamouroux (2012), Sánchez (2008), Núñez & Vela (2011), Acosta & Lancheros (2013), Escalante (2011), Valbuena & Valbuena (2012), Quitián (2011), Castro & Segura (2013), Camelo et al. (2012), Vergara, Balbi & Schierloh (2010) y Gutiérrez (2007).

La mayoría de estas investigaciones recurren al enfoque metodológico cualitativo, porque como señala Gutiérrez (2007):

La investigación cualitativa ofrece un amplio espectro de posibilidades de acción y teorización. Su enfoque metodológico y su fundamentación epistemológica son de orden descriptivo, explicativo e interpretativo, características que permiten diseñar una red cuyo entramado está conformado por la visión del investigador y las teorías que sustentan la intervención del contexto particular y el grupo social afectado. (p.153)

Las investigaciones realizadas por Araque & Parra (2009), Cuervo & Rincón (2009), Galeano (2012), Santamarina (2011) Valbuena & Valbuena (2012) y Camelo et al. (2012) se enfocaron en describir, reconstruir y analizar las concepciones y conocimientos de los docentes acerca de la enseñanza y evaluación de la lengua oral y sus prácticas en el aula. Algunas conclusiones a las que llegaron es que la evaluación de la oralidad carece de sistematicidad, existen carencias metodológicas para su enseñanza, no se propician reflexiones metadiscursivas acerca de su uso y no existen metas claras en cuanto a las prácticas orales. De ahí que se ponga de manifiesto que hay una clara necesidad de mejorar y actualizar tanto la formación inicial como la formación permanente del profesorado desde un punto de vista científico y didáctico en lo relativo a la oralidad que les brinde diferentes estrategias y recursos para mejorar la práctica en el aula a partir de una planificación adecuada, sistemática y reflexiva que le sirva de apoyo durante la práctica docente.

Por otra parte, aunque las investigaciones se desarrollaron con poblaciones diversas; Lamouroux (2012), Sánchez (2008) y Núñez & Vela (2011) con estudiantes de preescolar, Alfonso (2010) con estudiantes de básica primaria, Azor (2012) con población con necesidades educativas especiales, Gutiérrez (2007) con estudiantes de educación media y Téllez (2011) y Escalante (2011) con estudiantes de básica secundaria, estas investigaciones evidencian como a partir de la implementación de diversas estrategias didácticas (aplicaciones dirigidas, programas de intervención, proyectos de aula y secuencias didácticas) enfocadas ya sea en la asamblea, el teatrino, el juego, las TICs, las diversas

narrativas (escriturales, orales, audiovisuales), la convivencia o integrando otras áreas como Ciencias Sociales, se puede desarrollar y fortalecer el discurso oral de los estudiantes.

Aportes similares se encuentran en las investigaciones de Acosta & Lancheros (2013) que diseñaron una propuesta didáctica para potenciar la actividad discursiva oral de la explicación en preescolar; Quitián (2011) que pretende establecer el papel del diálogo como estrategia oral en la comprensión de textos expositivos en ambientes de aprendizaje b-learning; Castro & Segura (2013) que a través de la implementación del Modelo Integrado de Convivencia propuesto por Torrego (2006) buscan fortalecer la argumentación en los estudiantes y mejorar la convivencia y Vergara, Balbi & Schierloh (2010) y Chacón (2012) cuyas investigaciones tienen como finalidad comprobar, explorar y analizar cómo a partir del pensamiento narrativo y apoyado en imágenes se puede desarrollar el pensamiento histórico, para ello recurren a la implementación de proyectos de aula y una secuencia didáctica.

Este análisis documental evidenció que el enfoque de investigación que predomina en los trabajos consultados es el cualitativo. Con este enfoque se busca describir y analizar las características del lenguaje oral de los sujetos de investigación y las prácticas de enseñanza que se dan en el aula. Sin embargo y en menor proporción algunas investigaciones se desarrollan desde una perspectiva cuantitativa desde la que se busca determinar y comprobar correlaciones entre diversos factores y la oralidad. Otras investigaciones se apoyan en el enfoque metodológico mixto y buscan conocer el desarrollo narrativo de los escolares, así como la incidencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje en ellos. Independientemente del enfoque metodológico, se encontró que el 62% de ellas buscan proponer y/o aplicar desde diferentes líneas de actuación, una propuesta enfocada en la oralidad.

El impacto que alcanzaron estas investigaciones en relación con los estudiantes fue lograr en ellos una mayor apropiación de los diferentes géneros discursivos orales, cualificando así su discurso oral y convirtiéndolo en una herramienta fundamental para la resolución de conflictos. En cuanto a la enseñanza de la oralidad lograron transformar las prácticas pedagógicas de los sujetos de la investigación al movilizar sus creencias acerca de la adquisición natural de la oralidad y brindar propuestas y orientaciones de tipo pedagógico, didáctico, conceptual acerca de su enseñanza, pero ponen de manifiesto que hay una clara necesidad de mejorar y actualizar tanto la formación inicial como la formación permanente del profesorado desde un punto de vista científico y didáctico en lo relativo a la oralidad que les brinde diferentes estrategias y recursos para mejorar la práctica en el aula a partir de una planificación adecuada, sistemática y reflexiva y que le sirva de apoyo durante la práctica docente.

Finalmente, la revisión documental arrojó, como uno de los hallazgos más significativos para esta investigación, que aunque hay investigaciones que buscaban a partir del pensamiento narrativo, apoyado en imágenes, desarrollar el pensamiento histórico, principalmente con estudiantes de primer ciclo (Chacón, 2012; Vergara, Balbi & Schierloh, 2010), de las propuestas didácticas implementadas, ninguna está centrada en la narración oral histórica de hechos recientes reconstruidos por estudiantes de grados iniciales, a partir del uso de géneros discursivos orales como la entrevista y la integración del área de Lengua Castellana con otras áreas que conforman el currículo.

1.3. Delimitación del problema.

La presente investigación se realiza en una Institución Educativa Distrital, ubicada en la Localidad Cuarta San Cristóbal, que atiende población estudiantil de 5 años en adelante, de estratos socioeconómicos uno y dos. La investigación se desarrolla particularmente con los estudiantes de primer grado, de la jornada tarde. El curso cuenta con una profesora encargada de trabajar las distintas áreas.

Con el fin de delimitar el problema de investigación y conocer específicamente cuál es el estado de la competencia discursiva oral de los niños, tanto en contextos formales como informales, se realizó un análisis de sus desempeños en situaciones comunicativas fuera del aula y dentro del aula en las áreas de Lengua Castellana y Ciencias Sociales. Para ello se hizo la recolección de corpus a través de instrumentos como videos y grabaciones de audio.

En relación con el discurso oral fuera del aula se tomaron varios registros de audio durante el almuerzo en el comedor escolar sin la presencia del adulto, de manera que éste no incidiera en que pudieran conversar de forma fluida y espontánea. Posteriormente y para una mayor comprensión de los registros, estos fueron transcritos de manera ortográfica, tratando de mantener los rasgos de la oralidad presentes en las intervenciones, ya que el interés es hacer una mirada general de cómo son las conversaciones de los niños, el manejo que hacen de los turnos, además del contenido y la progresión temática.

A continuación se presenta el registro N° 1 que muestra un fragmento de una conversación entre cuatro estudiantes en el comedor escolar. Es importante aclarar que las convenciones que se emplean en este primer registro son las mismas para cada uno de los registros que aparecen en el documento, estas son: El número inicial (1, 2, 3) corresponde al orden de las intervenciones. La letra con el número (E2) corresponde al código asignado al estudiante. La P corresponde a profesor (a) y E_varios se usa para indicar que son varios estudiantes diciendo lo mismo y al mismo tiempo.

Registro N°1: a. Conversación espontánea_fueradelaula_abril23de2013

1. E3: *A mí me compraron la bicicleta de millonarios*
 2. E2: *A mí me lo compraron nada de millonarios*
 3. E4: *¡Oiga! A mí, mi compraron una bicicleta de millos, de millos*
 4. E2: *millos es azuuuul.*
- Los niños hablan pero no se entiende. (Hay mucho ruido)
5. E3: *A mí también*
 6. E4: *Oiga a mi me compraron una bicicleta de mi, de millos*
 7. E2: *La mía tiene escudo de millonarios*
 8. E3: *¿Ah?*
 9. E2: *La mía tiene escudo de millonarios*
 10. E4: *Escudo de millonarios*
 11. E1: *A mí nunca me la dejan bajar.*
- Hablan pero no es comprensible lo que dicen.
12. E1: *¡Miren! ¡Oigan! tai, mire que mi tío Frei, es de eso, el de mí, el de millorios y como millonarios pie, pierde a veces, entonces mi tío Frei se pone a llorar, a llorar y no llora por mi ma, por mi abuelita*
 13. E2: *es el equipo más duro que una muela*
 14. E4: *Millonarios mete un gol (...) que el otro día (...) para ganar*
 15. E1: *Stray uno, stray tres*
 16. E2: *Disque Stray uno y stray tres. Y es Stray uno, stray dos, stray tres ¿Cierto? (mirando a los otros compañeros)*
 17. E4: *Stray ocho. (Silencio por tres segundos) Stray fuera*
 18. E3: *Miren que yo tengo la camiseta de millonarios, la tengo debajo del uniforme, tengo la bicicleta, tengo un cuadro*
 19. E1: *¿No le cree? (Mirando a uno de sus compañeros)*
 20. E3: *¿Ah? (mirando a E1)*
 21. E1: *No le cree*
- Los niños quedan en silencio por unos segundos.

El registro anterior en el que participan cuatro niños muestra el carácter dialogal coherente y espontáneo de la oralidad fuera del aula. Esta se caracteriza por el cambio recurrente de hablante, no hay un estudiante que domine la conversación, ni un orden en el turno, cada estudiante habla cuando considera que debe y puede hacerlo. Como lo define Calsamiglia & Tusón (1999) se da el mecanismo de “*la autoselección, que consiste en que una de las personas presentes empieza a hablar sin que quien tiene la palabra la haya seleccionado*” (p.33).

En cuanto al contenido de la conversación hay un tópico que se mantiene y es alrededor del equipo de Millonarios. Es así como en el enunciado 14. E4 se hace referencia al desempeño, en el 13.E2 se hace una valoración y en el 18.E3 se hace referencia a la compra de objetos alusivos al equipo.

En el desarrollo de la conversación se da la inclusión de episodios de la vida personal o familiar relacionados con el tópico que se viene desarrollando, como se observa en 12. E1, en el que la estudiante evalúa el acontecimiento haciendo evidente su postura de desacuerdo con que el tío Frei prefiera llorar por el equipo y no por su abuela. La inclusión que hace E1 es coherente y utiliza los vocativos *¡Miren! ¡Oiga!* para mantener la atención del auditorio en el evento que va a narrar mostrando una fuerza perlocutiva importante. A pesar de lo anterior, una vez E1 termina su intervención, la conversación vuelve sobre la temática que se venía desarrollando.

Como este registro se observan otros que se dan en espacios como el recreo donde la oralidad es también espontánea, fluida, diversa y cargada de emotividad. El niño no se siente restringido para expresar sus sentimientos y emociones. Así, la oralidad cumple diversas funciones, como divertir, dar a conocer vivencias, contar sueños, imaginar, ayudar a estrechar los lazos sociales entre los niños y también a romperlos [*¿Puedo ser su amiga? -¡No!*].

El tópico de las conversaciones gira alrededor de temas como las reglas de los juegos, los programas de televisión, el fútbol, sus sueños, vivencias ficticias que surgen de lo real, actividades familiares, episodios del barrio y aunque algunos tienden a ser breves, no dejan de ser como el niño, espontáneos y emotivos.

Contrario a lo observado fuera del aula, en el aula y ante la presencia del docente, el discurso oral de los niños es breve, fragmentado, condicionado al carácter formal del contexto. Las interacciones son monologales, cerradas y el cambio de turno se rige por la *heteroselección*, ya que es el docente el que determina quién puede intervenir. Las intervenciones de los niños son repetitivas y carecen de espontaneidad, ya que es el docente quien dispone quién, cuándo y cómo se debe hablar. Las normas de interacción son dadas por el docente y no construidas conjuntamente. El siguiente registro evidencia lo anterior.

Registro N° 2: a. Oralidad dentro del aula_Ciencias Sociales_abril15de2013 (Fragmento).

Este registro fue grabado en el salón del grado primero en la clase de Ciencias Sociales en la que se desarrollaba una actividad de socialización acerca de los derechos de los niños. El grupo está organizado en círculo.

1. P: *(sentada en una silla del círculo) Ustedes tenían una tarea y hoy se la van a presentar a sus compañeros. Nos van a contar, nos van a decir, cual fue el derecho que averiguaron y de que trata ese derecho, en qué consiste ese derecho. Ahora. Eh, Jhorman, Jhoswar. ¡Es importante! tener en cuenta varias reglas. Primera: El niño que quiera hablar (Alza el brazo derecho)*

2. E y P: *Alza la mano.*

3. P: *y pide la palabra*

4. P: *segunda: yo puedo, (acercando su mano a la oreja derecha) yo tengo que escuchar lo que dicen mis compañeros para que después no esté repitiendo lo mismo. Eso está pasando mucho en este salón. Un niño dice a mí me gusta, un niño dice, ay, por ejemplo cuando estábamos mirando que hay después del túnel. Entonces un niño dijo: ay, no, hay tiburones y como cinco dijeron hay como tiburones. Repiten lo que los demás compañeros dicen y eso pasa porque no están escuchando lo que dicen los demás.*

5. E16: *Ni ponen atención.*

6. P: *Ni prestan atención. Muy cierto. No puedo hablar mientras mi compañero está hablando. Eso es una falta... miren, mientras la profesora está hablando Samuel esta allá distrayendo, distrayéndose con el otro. Miren a Miller (Lo señala con la mano y los compañeros voltean a mirarlo) Eso es una falta de respeto. Voy a sentarme bien. Mi espalda debe estar contra el espaldar de la silla y mis pies (se agacha y los señala) deben estar quietos.*

El salón queda en silencio por 4 segundos.

7. P: *Mis pies deben estar quietos. ¡Porque el que yo los mueva tanto genera distracción! Mis pies deben estar quietos.*

El salón queda en silencio nuevamente por 3 segundos, cuando P1 sigue con las indicaciones.

8. P: *Y es importante escuchar al otro. Si yo tengo una pregunta, alzo la mano (eleva la mano derecha) y pregunto, pero será que si aquí estamos hablando de los derechos de los niños yo puedo ¿hablar de las vacas?*

9. E_varios: *Nooooo.*

Como lo muestra el anterior registro es la docente la que tiene todo el tiempo la palabra y decide en qué momento los estudiantes pueden hablar. Es ella quien domina la interacción, de 15 intervenciones 11 son producidas por ella y por lo general para realizar llamados de atención y repeticiones de las indicaciones o reglas a tener en cuenta durante el desarrollo de la actividad. Mientras que las intervenciones de los niños (4) son cortas y para ratificarle a la docente que han entendido.

En el registro se observan las dificultades de los estudiantes para escuchar al otro, de ahí que la docente realice constantes llamados de atención y repetición de reglas. Por ejemplo: 3. P: *y pide la palabra* / 6. P: *Ni prestan atención* / 7. P: *Mis pies deben estar quietos* / 8. P: *Y es importante escuchar al otro.*

Como este se encuentran otros registros que muestran como la docente es la que domina las interacciones dentro del aula, ya que es ella quien da las pautas de interacción, decide quién puede participar, introduce las temáticas y las cierra, es ella quien conduce el desarrollo de la interacción de acuerdo a sus intereses. Así, el niño pasa a desempeñar un papel pasivo en la interacción.

Otra situación que se presenta dentro del aula tiene que ver, específicamente, con el género discursivo oral de la narración y su manejo en áreas como Lengua Castellana y Ciencias Sociales. En cuanto al área de Lengua Castellana y con el fin de determinar cómo se trabaja la narración oral se realizaron algunas observaciones. Se encontró que por lo general ésta es propuesta por la docente y no tiene un propósito claro en relación con la enseñanza de la oralidad, pero sí como preámbulo a la producción escrita o en algunos casos como finalización de la misma.

A continuación en el registro N° 3 se presenta la narración oral realizada por una estudiante a petición de la docente.

Registro N° 3: a. Narración oral espontánea_abril26de2013

1. P: *Cuento Rapunzel por Laura Rojas.*

2. E1: *Que la (...) le decía Rapunzel, Rapulzel estira el pe, estira el, estira el pelo, estira el pelo para subirme yyy ella se peinaba, se colocaba el pelo para este lado (coge su pelo con la mano izquierda y lo acomoda sobre su hombro izquierdo)y, y él se subía yyyconnnn se, connn un señor se casaron y, y una señora le iba a pegar porque tenía un novio y hummyyyy, y se casaron y hummm y hummm y la mamá no era esa y hummm y que yyyy, yyy... y que y la mamá la llevaban en un carrito, en un carrito, en un carrito y la llevaba por alla arriba a que la perdiera y, y, y el y el novio se colocaba una cosa porque la, la mamá era, no era esa y le echaba, él se tagaba una florara la,la, la a rapunzel y, y*

3. P: *¿Y qué?*

4. E1: *Yyyy, y que y, y, y*

5. P: *Allá Angie, allá (señalándole a la otra niña el armario)*

6. E1: *yyyyy, humm, el (...) se colocaba una cosa acá y, y él, él li icia, él li, él li icia, que, li icia, él y ella y ellos fueron a la casa, en la casa de la señora y espues ella, la mamá esa no era yyyy, yyy, como era ¿La que tiene el pelo?*

7. P: *Rapunzel.*

8. E1: *Rapunzel, ehhh, ehhh, encontró a la mamá y la, y la y Rapunzel y la mama se pusieron a llorar.*

El registro muestra como la estudiante tiene dificultad para organizar el texto de acuerdo con la estructura canónica, según la cual todo texto narrativo presenta los siguientes elementos constitutivos: *Situación inicial, Complicación, Acciones, Resolución y Situación final* (Labov & Valetzky citados por Bronckart, 2004, p.137). En la narración realizada por la niña el momento más claro es el de la situación final [8.E1: *Rapunzel encontró a la mamá y Rapunzel y la mamá se pusieron a llorar*] sin embargo los otros momentos se confunden y se pierden en la relación de sucesos desordenados y carentes de sucesión que hace la niña.

En el registro se observa también la dificultad para llevar un hilo conductor, para mantener el tópico y que el texto progrese. Por ejemplo, en la segunda intervención (2.E1) se presentan los siguientes sucesos: El matrimonio, el castigo porque tenía novio, la ausencia de la mamá y el reencuentro con la mamá. Los sucesos están aislados uno del otro, no existe una conexión entre ellos que evidencie la progresión del texto.

En cuanto a los referentes se evidencia dificultad para mantenerlos. Se pierden dentro de la narración por las repeticiones y el uso excesivo de pronombres como él, ella y de descripciones definidas como el, la, el señor, la señora, la mamá. No se sabe de quién se habla y exactamente de qué.

A nivel oracional se observa cohesión, los enunciados son completos, por ejemplo: 2.E1: *“ella se peinaba” “él se subía” “una señora le iba a pegar porque tenía un novio” “la mamá no era esa” “la mamá la llevaban en un carrito”*. Pero en cuanto a la cohesión lineal se evidencia dificultad para conectar los enunciados, por ejemplo: 2.E1:... *“y él se subía yyy connnn se, connn un señor se casaron y, y una señora le iba a pegar porque tenía un novio”*. El conector “y” pierde su función, ya que no se emplea para que el texto avance en una misma línea y para manifestar una misma orientación en la información o para añadir elementos a la narración, simplemente es usado para enumerar una serie de acciones que no se relacionan entre sí.

Por otra parte, el registro muestra la ausencia de conectores temporales, los cuales son fundamentales en la construcción de un texto narrativo ya que es a través de ellos que se puede expresar la sucesión temporal de los hechos. Además, se hace uso de vocalizaciones y consonantizaciones como “*hummm*” “*ehhh*” “*yyyyy*” que funcionan como piezas de relleno, que se usan por las dudas y vacilaciones que tiene la niña al intervenir. El uso de este tipo de piezas de relleno como soporte conversacional, es frecuente según Calsamiglia & Tusón (1999) tanto “en las interacciones espontáneas dialogales como en las actividades monologales de personas con falta de experiencia y con escasa competencia para hacerse con la palabra de manera fluida” (p. 250).

Todo lo anterior muestra la dificultad que presenta la estudiante para construir una narración oral coherente, ya que es difícil entender el significado del texto en su totalidad. No hay una estabilidad y consistencia temática asociada al contenido, al esquema de organización del texto, a los protagonistas, al tiempo y al espacio. Esta situación se hace evidente en otros casos, en los que a pesar de que los niños conocen los cuentos ya sean clásicos o no, porque se les han leído o se ha realizado alguna actividad acerca de ellos, al momento de narrarlos también omiten los personajes las acciones o no los concluyen. Como este registro:

Registro N° 4: a. Narración oral espontánea_abril26de2013

1. P: *Cuento Caperucita Roja por Dairon Pinzón.*

2. E2: *Había una vez un lobo y Caperucita estaba llevando unos panes para la abuelita. Entonces un lobo la encontró y dijo por qué estaba llorando y se fue el lobo y se escondió a la cama de la abuela y Caperucita Roja dijo:- ¿abuelita por qué tienes esas orejas tan grandes?- y la abuelita pregunto:- para oírte mejor-. Y se:- ¿Por qué tienes orejas tan grandes? -Para oírte mejor- y ¿por qué tienes dientes tan grandes? – Para morderte más mejor-. Hasta ahí fue del cuento.*

Por otra parte, en el área de Ciencias Sociales también se hicieron una serie de grabaciones de audio para indagar acerca de los desempeños de los estudiantes en relación con la narración oral de historias de barrio y hechos históricos. Como el siguiente registro, tomado en la clase de Ciencias Sociales en donde la consigna de la docente es “*vamos a narrar un acontecimiento importante sucedido en el barrio donde vivo*”

Registro N° 5: a. Narración Sociales_junio07de2013 (4)

Los estudiantes a solicitud de la docente narran un acontecimiento importante sucedido en su barrio.

1. P: *Vamos a escuchar la historia de barrio que nos trae E10 aquí al salón. Escuchamos por favor. Dale E10.*
2. E10: *Muoo mire que un día, en mi barrio, do, dos buses se atropellaron. Ya.*
3. P: *¿Y por qué o qué?*
4. E10: *No sé.*
5. P: *¿Y qué pasó después de que se atropellaron?*
6. E10: *Después, después de que se atropellaron. Ay no me acuerdo bien*
7. P: *¿Qué paso con la gente?*
8. E10: *Nada.*

El estudiante sí responde a la consigna de narrar un acontecimiento, pero a pesar de que la docente lo incita a través de preguntas a progresar aun más en su narración, él se limita a ubicar el espacio, el tiempo y el acontecimiento. No desarrolla la historia, la narración es simple, no es fluida, el niño se detiene en el primer enunciado y no da detalles de lo acontecido.

Además, al final de las narraciones no se dio una reflexión conjunta docente-estudiante sobre las propiedades y el sentido de la narración, de su importancia en las Ciencias Sociales. Pero tampoco se hizo un trabajo y lectura previa de narraciones que le permitieran al estudiante inferir sus características. La narración se utiliza no como un medio para construir conocimiento, sino como una actividad complementaria y a veces descontextualizada del trabajo que se desarrolla en el aula.

En el registro N° 6 la docente pide a los estudiantes narrar lo sucedido en la Fundación de Bogotá, a partir de la explicación realizada en la clase de Sociales con motivo de la celebración de esta fiesta patria.

Registro N° 6: a. Narración Fundación de Bogotá_ septiembre23de2013 (1)

1. P: *Bueno E20 nos vas a contar lo que te acuerdes acerca del 6 de agosto, acerca de la fundación de Bogotá. A ver dale.*
2. E20: *Que acá los españoles, los españoles le prendieron la gripa, ehhh a los otros, hummmm, a los otros y después los españoles pasaban el rio, el más largo hace muchos, muchísimos años pasaron yyyyyy, (guarda silencio 5 segundos) y después un señor incontro unos barquitos de esos chiquitos y ahí y ahí había unos señores ahí. No me acuerdo más.*

En la narración oral producida, el estudiante centra su atención en detalles, en ciertos episodios o anécdotas que no aportan a la comprensión del hecho histórico. Presenta dificultad para ubicar con claridad los personajes, el espacio, el tiempo y el hecho histórico como tal. Se evidencia la falta de progresión de los acontecimientos. A continuación se muestra otro ejemplo que ilustra la misma situación.

Registro N° 7: a. Narración Fundación de Bogotá_ septiembre23de2013 (2)

E25: Que los españoles y los esterices se peleaban por tener una tierra y después vieron a una tierra y la tierra la llamaron Santa Fe de Bogotá y allá en esas montañas, por allá podían ver la tierra porque querían toda la tierra. Ahí lo podían atacar ellos y no me acuerdo más.

Antes de la actividad no hubo orientación por parte de la docente para mostrar las características de la narración oral histórica, no se presentaron modelos, no se hizo lectura de ejemplos que le permitieran al niño, con ayuda de la docente, inferir las características de ésta. No hubo una preparación previa a la solicitud de hacer la narración histórica y tampoco se profundizó conceptualmente acerca del hecho histórico como tal que le permitiera al niño además de construir conocimiento, tener una mayor claridad al momento de narrarlo. Después de la actividad tampoco se realizó retroalimentación con los estudiantes, no se evaluó ni reflexionó acerca de las fortalezas y debilidades para así retomar en sesiones posteriores los aspectos a mejorar y trabajar sobre ellos. En conclusión no se dio una enseñanza sistemática y reflexiva de la oralidad.

De igual modo, en cuanto a la construcción de conocimiento en las áreas de Lengua Castellana y Ciencias Sociales no se evidencian procesos de aprendizaje significativos para los estudiantes ya que estos parten del interés de la docente, quien es la que determina qué enseñar, cómo enseñarlo y para qué. El aprendizaje se convierte en un ejercicio de acumulación de información que debe ser consignada en el cuaderno para luego ser evaluada. De ahí que, la evidente falta de propuestas didácticas motivadoras, producto del interés de los estudiantes, contextualizadas en situaciones de uso real y en las que se priorice la

evaluación formativa, hacen de la escuela un lugar donde se reproducen contenidos y no un lugar donde el niño tiene la posibilidad de construir conocimiento.

Todo lo anterior permite observar que los niños presentan dificultades en relación con la construcción de narraciones orales centradas en cuentos, experiencias y hechos históricos. Esto debido a la ausencia de una enseñanza pertinente, sistemática y reflexiva de aspectos relacionados con la oralidad formal como la interacción (normas, turnos, estrategias de cortesía) y la apropiación y uso de diversos géneros discursivos orales en situaciones comunicativas reales o verosímiles que redunde en la construcción de conocimiento no solo en el área de Lengua Castellana sino también en el área de Ciencias Sociales. Por tanto y teniendo en cuenta que a través de la construcción y narración de hechos históricos recientes se puede construir conocimiento y fortalecer la oralidad formal se hace necesario abrir espacios para implementar propuestas planeadas y orientadas hacia este fin.

Dado que ninguna de las investigaciones sobre oralidad rastreadas propone la implementación de prácticas didácticas en cuyo epicentro esté la narración oral histórica de hechos recientes reconstruidos por estudiantes de grados iniciales, ni que ninguna considere el uso de géneros discursivos orales como la entrevista, este proyecto se constituye en un ejercicio regio para llenar estos vacíos investigativos y ofrece un nuevo escenario de discusión para la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna.

1.4. Pregunta de investigación.

¿De qué manera la narración oral de hechos históricos favorece el desarrollo de la oralidad formal y contribuye a la construcción de conocimiento histórico?

1.4.1. Sub-preguntas de investigación.

¿Cómo el fortalecimiento de la narración oral de cuentos favorece la construcción de narraciones orales de hechos históricos?

¿De qué manera el uso de otros géneros discursivos orales contribuye a la construcción de narraciones orales de acontecimientos históricos recientes?

¿Cuáles son los requerimientos pedagógicos, didácticos y lingüísticos necesarios para la construcción de una propuesta didáctica que favorezca el desarrollo de la oralidad formal y la construcción de conocimiento histórico?

1.5. Objetivos de la investigación

1.5.1. Objetivo general.

Fortalecer el desarrollo de la oralidad formal y la construcción de conocimiento histórico en los niños y niñas de grado primero a través de la implementación de una propuesta didáctica.

1.5.2. Objetivos específicos.

Favorecer los procesos de la narración oral de cuentos con el fin de facilitar la construcción de narraciones orales de hechos históricos recientes.

Posibilitar el uso de diversos géneros discursivos dialogales que contribuyan a la construcción de narraciones orales de hechos históricos recientes.

Diseñar, implementar y evaluar una propuesta didáctica orientada al fortalecimiento de la oralidad formal a partir de la narración oral de hechos históricos recientes.

1.6. Justificación del problema.

El desarrollo del proyecto “la narración histórica en las voces de los niños” se hace necesario para fortalecer la oralidad formal de los estudiantes, iniciando así un proceso formativo con impacto en el aprendizaje de los niños de mediano y largo plazo. Se pretende brindar las herramientas necesarias para que, durante su escolaridad y al culminarla, el estudiante logre un alto nivel de desarrollo de su competencia comunicativa oral y por ende la habilidad para desenvolverse en diversas situaciones comunicativas que impliquen la producción y estructuración de un discurso formal, y que, además de posicionarlo en su grupo social, le permita producir efectos en el entorno en que se desenvuelva.

Lo anterior motivado por diversas razones como la ausencia de la oralidad en los fines de enseñanza del contexto escolar particular, evidenciado en su documentación institucional y reflejo del desconocimiento de la presencia e importancia que se le ha dado a la oralidad en las propuestas educativas (Lineamientos, Estándares, Referentes) tanto del Ministerio de Educación Nacional (MEN) como de la Secretaría de Educación del Distrito (SED).

El vacío de discursos institucionales relacionados con la oralidad está reforzada con las concepciones de los docentes, su poco conocimiento de los desarrollos teórico - prácticos que se han venido dando con relación a la oralidad en la escuela y por ende la poca o casi nula implementación de propuestas con un sustento teórico y didáctico adecuado.

De otra parte, la ausencia de la oralidad y su enseñanza en el contexto escolar ha sido, entre otras, una de las causas por las cuales los estudiantes presentan un bajo desarrollo de su competencia comunicativa oral, afectando notablemente su desenvolviendo tanto en el contexto escolar como social.

Por ello, este proyecto de investigación se convierte en un importante referente y aporte a la línea de investigación a la que se encuentra inscrito en el marco de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna “Actividades discursivas de la oralidad y la escritura” ya que muestra cómo a partir de propuestas de intervención como la diseñada e implementada en este proyecto, la cual va dirigida a estudiantes de grado primero y está fundamentada en diversos referentes teóricos y didácticos, se puede fortalecer la oralidad formal de los estudiantes, construir conocimiento de diversas maneras y por supuesto generar cambios en las instituciones educativas al movilizar las concepciones de los docentes y contribuir al replanteamiento de la práctica pedagógica.

Así mismo el proyecto resalta la importancia de la modalidad oral del lenguaje como constructora de las relaciones sociales que se tejen dentro y fuera del aula escolar; como medio de enseñanza al ser mediadora en la construcción de conocimiento en todas las áreas del currículo; como objeto de aprendizaje lo que posibilita la producción, en situaciones comunicativas de uso real de la lengua, de diversos géneros discursivos y la apropiación de conocimientos y habilidades relacionados con la competencia comunicativa oral que redundan en un mejor desenvolvimiento de los estudiantes en diversos contextos sociales (familiar, social, escolar).

Sumado a lo anterior, cabe resaltar que hace falta una investigación que dé cuenta de la oralidad en el escenario vital de la formación inicial y en el marco particular de la narración orientado por secuencias didácticas con arreglo pedagógico e investigativo.

Por último, este proyecto pretende recordar la importancia crucial de la oralidad en la formación de ciudadanos capaces de hacer valer su voz y lograr una mayor inclusión en espacios académicos y sociales donde esta (su voz) así como puede ser un factor de inclusión también puede convertirse en un causante de exclusión.

2. REFERENTES TEÓRICOS

El presente capítulo da cuenta de los ejes conceptuales de la investigación que permiten abordar la problemática presentada en el apartado anterior. Estos hacen referencia a la oralidad, la competencia comunicativa oral, los géneros discursivos orales y la didáctica de la oralidad.

Con el propósito de fundamentar conceptualmente la investigación se presenta inicialmente una reflexión acerca de la oralidad desde autores como Walter Ong (1987) para quien la oralidad es el lazo social que une a los seres humanos; María Dolores Abascal (2002) quien señala que la oralidad permite proyectar el pensamiento y el sentir; para luego referenciar la oralidad formal desde los planteamientos de Vilá i Santasusana (2005) y hacer una aproximación a la competencia comunicativa oral desde los postulados de John Gumperz & Dell Hymes (citados por Calsamiglia & Tusón, 1999), Michael Canale (citado por Palou & Bosch, 2005) y Muriel Saville-Troike (citado por Calsamiglia & Tusón, 1999).

Enseguida se abordan los géneros discursivos orales, a partir de los planteamientos de Mijaíl Bajtín (1982) quien considera que la riqueza y diversidad de los géneros es inmensa porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables. Luego se trata el género discursivo oral de la narración, su estructura y elementos desde los postulados de Van Dijk (1978), Adam (citado por Calsamiglia & Tusón, 1999), Labov (citado por Reyes, 2003) y la narración oral de hechos históricos, en el que se da cuenta de los supuestos planteados por White (2003), Mattozzi (2004) y Muñoz (2003) acerca de las relaciones que se establecen entre narración e historia. Después se hace referencia a la entrevista enmarcada en la historia oral desde autores como Morales (1990) y Grele, (citado por Garay, 1999) y el conversatorio desde los postulados de Briz (2000).

Otro eje conceptual referenciado es el conocimiento histórico desde los supuestos de Schwarzstein (2001) en el que se fundamenta acerca de la posibilidad de construir dicho conocimiento a partir del desarrollo de habilidades relacionadas con la capacidad investigativa del estudiante y la comprensión tanto de la causalidad histórica como de nociones relacionadas con el tiempo histórico.

Finalmente se alude a la didáctica de la oralidad desde un enfoque comunicativo y funcional, el cual al concebir la lengua como un instrumento para alcanzar unas metas o fines sociales potencia el uso y la funcionalidad de la lengua oral; y, a la secuencia didáctica como una metodología propicia para su enseñanza (Vilá i Santasusana, 2010). Aspectos fundamentales para el diseño e implementación de la propuesta de intervención de la presente investigación.

2.1. Oralidad.

Para Walter Ong la oralidad se materializa en la voz, en el habla y es del todo natural para los seres humanos; ya que independiente de la cultura, toda persona sin impedimentos físicos o psicológicos, aprende a hablar y como el mismo autor señala “la palabra oral es la primera que ilumina la conciencia con lenguaje articulado (...) y une a los seres humanos entre sí en la sociedad” (1987, p.172). Porque es esa palabra hablada la que permite que las personas se comuniquen, establezcan vínculos sociales y afectivos conformando grupos estrechamente unidos.

De igual importancia, para esta investigación, son los postulados de Abascal (2002) para quien la oralidad es básicamente el flujo de la voz en la pronunciación de la palabra que en su forma natural y efímera implica la presencia de un hablante y un oyente en un espacio y un tiempo determinado. Se caracteriza por permitir proyectar el pensamiento y el sentir de la persona que habla; por ser altamente persuasiva; por ser fundamental en la configuración del orden social y cultural; por ser multimodal y multisensorial al venir acompañada del gesto, del movimiento del cuerpo, de los efectos producidos por otras formas de comunicar.

De ahí que, aunque la palabra hablada es lo esencial en la oralidad, esta no se encuentra desligada de lo visual y corporal, sino que se complementan en el momento en que se da la comunicación.

Abascal hace referencia a los elementos no verbales de la oralidad como son la kinésica y proxemia. La kinésica, referida al estudio de los movimientos corporales que hace una persona al momento de comunicarse y que por tanto están cargados de significado, es entendida por Poyatos (1994) como:

Los movimientos corporales y posiciones resultantes o alternantes de base psicomuscular, conscientes o inconsciente, somatogénicos o aprendidos, de percepción visual, auditiva, táctil o cinestésica (individual o conjuntamente), que, aislados o combinados con las coestructuras verbales y paralingüísticas y con los demás sistemas somáticos y objetuales, poseen un valor comunicativo intencionado o no. (p.186)

Los gestos pueden sustituir a la palabra, repetir o concretar su significado, matizarla, contradecirla, ya que a través de un gesto, de la postura y de la manera en que se exprese se puede mostrar interés, indiferencia o desprecio, haciendo evidente la posición que se está asumiendo frente a lo que se dice y frente a los participantes de la situación comunicativa (Calsamiglia & Tusón, 1999).

La proxemia por su parte hace referencia a la forma en que los interlocutores se apropian y se distribuyen en el espacio físico en que se da la situación comunicativa y a cómo se concibe el espacio, individual y socialmente. Esto tiene que ver con el lugar que cada persona ocupa, en los posibles cambios de lugar de algunos interlocutores y el valor que se les da a éstos, en la posibilidad de moverse o no y en la distancia que se mantiene entre los participantes del intercambio comunicativo (Calsamiglia & Tusón, 1999). De ahí que los elementos kinésicos y proxémicos estén íntimamente ligados y hagan parte fundamental de la comunicación.

Dicho lo anterior cabe mencionar que la oralidad como una de las modalidades del lenguaje requiere para su dominio el desarrollo de dos habilidades: escuchar y hablar. Gauquelin señala que “escuchar implica una atención despierta, activa, que formula preguntas y sugiere respuestas (...) engloba todo el circuito del pensamiento (...) hablar no significa simplemente callarse, sino más bien saber hablar de forma breve y discreta” (citado por Núñez, 2003, p. 171). Escuchar es comprender un mensaje y esto implica poner en funcionamiento todo un complejo proceso cognitivo para lograr construir un significado, para lograr interpretar un discurso que ha sido enunciado de forma oral.

De ahí que la escucha requiera por parte del interlocutor desplegar en plena conversación una serie de estrategias como *reconocer* elementos de la secuencia acústica y otras unidades significativas; *seleccionar* sonidos, palabras e ideas relevantes y agruparlos en unidades coherentes y significativas; *interpretar* lo anteriormente seleccionado según los conocimientos de gramática y del mundo que se tenga; *anticipar* lo que el emisor puede ir diciendo a partir de las entonaciones, la estructura del discurso, del contenido; *inferir* a partir de información obtenida de fuentes no verbales el significado global del discurso y *retener* determinados elementos relevantes del discurso en la memoria a corto plazo para poderlos utilizar en la interpretación de otros fragmentos del mismo y con el discurso acabado, los datos más generales y relevantes quedan almacenados en la memoria a largo plazo (Cassany, Luna & Sanz, 2007).

Ahora veamos, el habla o expresión como afirma Núñez (2003) además de ser un proceso cognitivo y lingüístico, es una actividad instrumental y de interacción social que implica varias fases: inicia con una intención comunicativa inicial; a esta le sigue el proyecto de alocución que requiere de una planificación previa que incluye determinar el contenido, la forma, etc.; y finalmente esta la enunciación, oral o escrita desplegada siempre en un contexto verbal o práctico determinado.

Además la expresión oral requiere de *conocimientos*, informaciones que se conocen y que incluyen el dominio del sistema de la lengua y otros aspectos relacionados con la cultura, la estructura de la comunicación, entre otros. De *habilidades* como adaptarse al tema, adecuar el mensaje, conducir la interacción, negociar el significado, facilitar la producción simplificando el lenguaje, reforzar la expresión con redundancias, repeticiones, resúmenes, reformulaciones, ejemplos, comparaciones que ayuden al interlocutor a comprender lo que se dice (Bygate citado por Núñez, 2003, p. 179) y de otros elementos como *el control de la voz* relacionado con lo que afecta a la calidad acústica de la producción como la impostación de la voz, el volumen, tono, los matices y *la comunicación no verbal* que hace referencia al uso de códigos no verbales adecuados como los gestos, los movimientos corporales, el control de la mirada e incluso el manejo del espacio entre emisor y receptor (Cassany, Luna & Sanz, 2007) elementos que aunque no pertenecen al terreno de lo lingüístico, inciden notablemente en la comunicación.

Es por esto que el aprendizaje de las habilidades de hablar y escuchar requiere de un proceso de elaboración progresiva de conceptos, destrezas y actitudes discursivas que le permitan al sujeto construir un repertorio lingüístico que facilite su actuación en diversas situaciones comunicativas que requieren de un lenguaje oral formal.

2.1.1. La interacción oral.

En toda interacción los interlocutores recurren a las habilidades de hablar y escuchar para emitir enunciados alternadamente y para ayudar en la construcción conjunta del mensaje. Dicha interacción es posible porque como señalan Palou & Bosch (2005)

existe una organización que los participantes, de una u otra manera, respetan. Existen unas reglas de alternancia, unas normas que nos permiten saber cuándo podemos tomar la palabra y cuándo nos toca callar, escuchar y atender a las palabras de los otros. (p. 27)

Esta organización se desarrolla generalmente en tres etapas sucesivas: La *obertura* es el momento en que los interlocutores entran en contacto, dándose un requerimiento entre ellos como un saludo o una pregunta. El *cuerpo* que puede ser más o menos largo dependiendo del objetivo de la interacción y el *cierre* que conlleva un cierto distanciamiento entre los participantes (Palou & Bosch, 2005, p. 25).

Ahora veamos, en toda interacción los participantes tienen que ir negociando el mantenimiento o el cambio de tema, de tono, de papeles y el desarrollo del cuerpo de la interacción. Para ello recurren a mecanismos de alternancia de turnos como la *heteroselección* que consiste en que quien está usando la palabra selecciona al siguiente hablante y la *autoselección*, que consiste en que una de las personas presentes empieza a hablar sin que quien tiene la palabra la haya seleccionado (Calsamiglia y Tusón, 1999). Además, durante la interacción los interlocutores se valen de un conjunto de formulas verbales y no verbales para mantener el equilibrio social y establecer relaciones cordiales evitando o atenuando con ello posibles conflicto. A esto es a lo que se le llama la *cortesía lingüística* (Vilà, 2005).

Calsamiglia y Tusón (1999) señalan que aunque la cortesía lingüística mantiene conexiones con la cortesía como norma social, no necesariamente coincide en sus planteamientos. Según las autoras, algunos aspectos propios de la cortesía lingüística son:

- ✓ Se centra en el comportamiento verbal y la elección de determinados indicadores lingüísticos de cortesía. No tiene en cuenta normas que controlan comportamientos extralingüísticos descorteses.
- ✓ Se basa en el reconocimiento de que la función interpersonal del lenguaje está presente en la base del comportamiento comunicativo.
- ✓ Sirve para facilitar las relaciones sociales y para canalizar y compensar la agresividad.

- ✓ Se concibe no como un conjunto de normas sino como un conjunto de *estrategias* que determinan la elección de unas determinadas formas lingüísticas para elaborar los enunciados de los que protagonizan una interacción.
- ✓ Marca y refleja las relaciones existentes en la vida social en los ejes de poder/solidaridad, de distancia/proximidad, de afecto, de conocimiento mutuo, etc.
- ✓ y es terreno de negociación en cualquier contexto.

Por otra parte, la interacción enmarcada en el contexto escolar puede darse, según Montserrat Vilà i Santasusana (2005), en tres diferentes formatos y de acuerdo con tres propósitos, así:

Hablar para gestionar la interacción oral, aclarando instrucciones, comentando ejercicios, estableciendo normas de funcionamiento, resolviendo conflictos, aprendiendo a respetar los turnos de palabra, etc. En este formato de actividad surgen los géneros orales conversacionales inherentes a la vida social del aula.

Hablar para negociar significados y para construir conocimientos académicos. Su finalidad es profundizar en el conocimiento partiendo de las experiencias y saberes previos del estudiante para guiar su reflexión y ayudarles a interrelacionar e integrar de forma significativa la nueva información. Además se pretende que el estudiante verbalice el conocimiento, que lo estructure en un texto coherente, empleando un registro lingüístico cada vez más especializado.

Hablar para explicar hechos y conocimientos y argumentar opiniones de forma planificada. La finalidad es que los estudiantes aprendan a controlar las variables que intervienen en los géneros discursivos orales complejos (explicación, exposición, argumentación, narración) que al estar enmarcados en situaciones reales o verosímiles, requieren ser planificados y adecuados al contexto. Los conocimientos y habilidades relacionadas con este uso lingüístico elaborado o formal constituye un eje para la enseñanza de la lengua al alejarse de las

prácticas espontáneas y cotidianas (oralidad informal) de los estudiantes y vincularse al ámbito académico (oralidad formal).

De acuerdo a lo señalado por Vilà (2005) y como lo afirman Calsamiglia & Tusón (1999), la oralidad presenta dos facetas; una informal que se caracteriza por ser espontánea, poco ceñida a ciertas normas académicas y en la que prima la imprevisibilidad y la coloquialidad; y una formal, que por el contrario requiere un alto grado de planificación, de elaboración y preparación para la puesta en escena e incluso en algunas ocasiones requiere de la escritura.

2.1.2. La oralidad formal.

La oralidad formal o lengua oral formal según Josep Castellà Lidon & Montserrat Vilá i Santasusana (2005) se caracteriza por determinados rasgos como ser de carácter no universal ya que aunque existen personas que la adquieren sin recibir una enseñanza específica está más presente en personas con una mayor formación académica, de ahí que, requiera de un aprendizaje escolar. La formalidad es su rasgo característico ya que se aleja de la coloquialidad. Por lo general es monologada, especialmente si es de tipo expositivo y al tener una intencionalidad informativa requiere de una planificación previa. No sólo es acústica, efímera y con una importante intervención de elementos no verbales (kinésicos y proxémicos) como el resto de la lengua oral sino también es producida en tiempo real, en contextos situacionales compartidos que permiten una interacción visual y emotiva entre el hablante y el auditorio.

Así, la lengua oral formal ocupa un lugar intermedio entre la oralidad y la escritura, ya que según Castellá & Vilá (2005) ésta comparte características con las dos modalidades del lenguaje. Con la escritura el ser de tema especializado, planificada, monologada, tener un tono formal, una apariencia de objetividad y ser más informativa que interactiva sin desconocer que existe un componente inevitable de interpersonalidad; y con la oralidad comparte características como el canal acústico y la simultaneidad espacio-temporal.

Es por esto que, el dominio de esa oralidad formal, en la que se enmarcan los géneros discursivos secundarios, no es tarea fácil porque “la elaboración de un discurso oral formal exige una transformación del lenguaje que se usa de forma espontánea. Su dominio implica en grados diversos, un control consciente y voluntario del propio comportamiento lingüístico y exige una esmerada preparación” (Schneuwly citado por Solé, 2007, p.115). En pocas palabras, la oralidad formal requiere la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa oral, la cual se constituye en la herramienta fundamental para que los sujetos no queden marginados y excluidos en una sociedad donde como dice Gutiérrez “se transita entre el poder y la riqueza del lenguaje” (2011, p.118).

2.2. Competencia comunicativa oral.

El concepto de *competencia comunicativa* que surge de la etnografía de la comunicación, señala los elementos tanto verbales como no verbales que se requieren en las diversas situaciones comunicativas y la forma en que deben ser usados. Cuenta de ello dan Gumperz y Hymes para quienes

La competencia comunicativa es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos socialmente significantes. Al igual que el término de Chomsky que se toma como modelo, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar. Se pretende distinguir entre lo que el hablante conoce —cuáles son sus capacidades— y cómo actúa en instancias particulares. (citados por Calsamiglia & Tusón, 1999, p.43)

Michael Canale (citado por Palou & Bosch, 2005, p. 34) estableció un marco teórico para la competencia comunicativa que incluye cuatro grandes áreas de conocimientos y habilidades:

- ✓ *Competencia lingüística*: relacionada con el dominio del código lingüístico. Los contenidos de referencia son la fonética, el léxico y la semántica, la morfología y la sintaxis.
- ✓ *Competencia Sociolingüística*: relacionada con los conocimientos y las habilidades de los hablantes para adecuar las producciones a las situaciones de comunicación; incluye los aspectos cinésicos y próxemicos. Los contenidos

de referencia son la adecuación al contexto, el propósito de la interacción, las normas y las convenciones características de la interacción.

- ✓ *Competencia estratégica*: relacionada con las estrategias de comunicación verbal y no verbal que se pueden usar para compensar las deficiencias provocadas por limitaciones e insuficiencias y para favorecer la efectividad de la comunicación. Los contenidos de referencia son las estrategias retóricas y de cortesía.
- ✓ *Competencia discursiva*: relacionada con la combinación de las formas gramaticales y los significados para conseguir un texto coherente y cohesivo de cualquier género. Los contenidos de referencia son la coherencia, la cohesión y la variedad discursiva.

Saville-Troike (citada por Calsamiglia & Tusón, 1999, p. 43) ofrece una detallada mirada de todo lo que contiene, ya sea de forma implícita o explícita, la competencia comunicativa ya que para ella esta no solo consiste en dominar el código lingüístico, también implica saber desenvolverse asertivamente en una situación comunicativa; saber quién puede o no puede hablar en determinado contexto; cómo, cuándo y qué hablar; saber en qué momento callar y que comportamiento prelingüístico y paralingüístico son los apropiados. Carlos Lomas (2010) coincide con la apreciaciones de Saville-Troike ya que para él “al aprender a usar una lengua no solo aprendemos a construir frases gramaticalmente correctas (...) sino también a saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y qué y cuándo callar” (p.15).

En este sentido la competencia comunicativa no solo abarca los conocimientos (socio) lingüísticos, sino también las habilidades textuales y discursivas que las personas van adquiriendo en la interacción continua con los otros en los diversos contextos sociales como familia, escuela y sociedad.

Como se puede apreciar, es evidente el papel fundamental que desempeña el entorno sociocultural en la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa oral y la escuela no puede ser ajena a esto, cuenta de ello da Reyzábal (1993) para quien:

La comunicación oral merece una atención especial en las instituciones educativas, no sólo porque su frecuencia de uso con respecto a la escrita así lo aconseja, sino porque la tradicional falta de sistematización de los procesos y formalizaciones de la enseñanza y aprendizaje en este campo, exige un innovador esfuerzo en cuanto al rigor metodológico para el diseño de materiales didácticos específicos y para la concreción de instrumentos de evaluación. (p. 60)

La competencia comunicativa (referida tanto a lo oral como a lo escrito) es entendida como el conjunto de procesos y conocimientos tanto lingüísticos como sociolingüísticos, discursivos y estratégicos que el sujeto pone en juego al producir (expresión) o al comprender (escucha) discursos adecuados a diversas situaciones y contextos comunicativos y a los grados de formalidad que requieran dichos contextos. Pero es preciso resaltar que la competencia comunicativa oral al incluir el dominio de habilidades, conocimientos y estrategias, requiere el poder identificar los rasgos y características propias de los diferentes géneros discursivos que se usan en el contexto social en el que los interlocutores se desenvuelven.

2.3. Géneros discursivos orales.

Los géneros son formas de discurso estereotipadas, reconocibles y compartidas por los hablantes que se han establecido por su uso y se repiten con relativa estabilidad en las mismas situaciones comunicativas. De ahí que cada género discursivo se identifique por un formato externo, por el contexto en el que se produce y por su intención comunicativa. Sin embargo, es importante señalar que la noción de género discursivo se remonta a la Antigüedad clásica. Aristóteles en su *Retórica* plantea que los discursos, de acuerdo a su uso en los diferentes ámbitos de la vida institucional, pueden ser de tres tipos: *Forense o jurídico* para el tribunal, *deliberativo o político* para la asamblea y *epidíctico o de ocasión* para

las ceremonias. Lo anterior hace evidente la relación entre los géneros discursivos y la función que desempeñan en la vida social.

Luego y debido a la casi desaparición de la vida pública durante la Edad Media, esta propuesta de la retórica se desplazó al discurso escrito artístico (la literatura) y es así como el concepto de género pasa a ser fundamental para la teoría y la crítica literaria, desde la cual se establecen los grandes géneros literarios como son el *lírico* o poético, *el épico* o narrativo, *el dramático* o teatral y el recientemente incorporado, *didáctico ensayístico*, cada uno de estos géneros está compuesto a la vez por una amplia gama de subgéneros (Calsamiglia & Tusón, 1999).

Mijaíl Bajtín desligándose de esta tradición literaria plantea el estudio de los géneros discursivos en relación con las “esferas de la actividad humana” de cada comunidad de hablantes, ya que dichas esferas están relacionadas con el uso de la lengua. Según Bajtín (1982) los *géneros discursivos* son tipos relativamente estables de enunciados elaborados por cada esfera de uso de la lengua. Dichos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada esfera por su contenido temático, su estilo verbal y por su composición o estructuración. Los tres momentos mencionados –contenido temático, estilo y composición- están vinculados estrechamente en la totalidad del enunciado en una relativa estabilidad. El autor señala además que los géneros discursivos:

organizan nuestro discurso casi de la misma manera como lo organizan las formas gramaticales (sintáctica). Aprendemos a plasmar nuestro discurso en formas genéricas, y al oír el discurso ajeno, adivinamos su género desde las primeras palabras, calculamos su aproximado volumen, su determinada composición, prevemos su final (...) Si no existieran los géneros discursivos y si no los domináramos, si tuviéramos que irlos creando cada vez dentro del proceso discursivo, libremente y por primera vez cada enunciado, la comunicación discursiva habría sido casi imposible. (1982, p.268)

De acuerdo con Bajtín (1982) la riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de uso existe un amplio repertorio de géneros discursivos que crece y se diferencia a medida que se va complejizando la esfera misma. Señala

además la importancia de prestar atención a la diferencia, no funcional sino de fondo, entre los géneros discursivos primarios o simples (la conversación en todas sus formas) y géneros discursivos secundarios o complejos (literarios, periodísticos y científicos). Estos últimos “surgen en condiciones de la comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada, (...) en el proceso de su formación absorben y reelaboran diversos géneros primarios constituidos en la comunicación discursiva inmediata” (Bajtín, 1982, p. 250).

En los géneros discursivos orales primarios se encuentra la conversación espontánea y el diálogo y dentro de los secundarios esta la descripción, la exposición, la argumentación, la explicación y la narración. Teniendo en cuenta que la investigación “La narración histórica en las voces de los niños” busca fortalecer en los estudiantes la narración oral de acontecimientos históricos recientes se profundizará, en el apartado que sigue, en el género narrativo. Género que abarca los textos orales o escritos (como la narración oral de cuentos y la narración oral histórica) que tienen como finalidad narrar, contar o relatar un acontecimiento real o ficticio que le sucede a alguien en un lugar y tiempo determinado.

2.3.1. El género narrativo y la narración oral de cuentos.

A continuación se retoman las voces de algunos autores que definen y establecen algunas características de la narración. De acuerdo con Pinilla (2006) “narrar es la forma más natural de que dispone el ser humano para organizar su experiencia y está presente antes de que domine su lenguaje formal” (p.135). Calsamiglia & Tusón (1999) la definen como la forma de expresión más usada por el ser humano que domina sobre otras formas, porque es a través de ella que se trata de comprender el mundo, de enfrentar lo desconocido, de dar a conocer lo que ya sabe.

Para Reyzábal (1993) la narración tiene como meta contar un suceso, una historia, un hecho real o inventado y es a través ella que se puede “favorecer la capacidad de observación, desarrollar la memoria y la imaginación, despertar o ampliar el gusto por la lectura, (...) habitar en la coordinación de palabras, gestos y expresión corporal, adquirir fluidez, claridad y precisión en la expresión corporal...” (p.147) y como dice Bárbara Hardy “soñamos narrando, ensoñamos narrando, recordamos, prevemos, esperamos, nos desesperamos, creemos, dudamos, planificamos, revisamos, criticamos, construimos, cimentamos, aprendemos, odiamos y vivimos por medio de narrativas” (citada por McEwan & Egan, 1995, p. 9).

La narración es concebida así, como una de las capacidades fundamentales de los seres humanos que permite constituirnos como grupo social al contribuir en la construcción de una identidad colectiva. Es un camino abierto porque “a través de los relatos podemos vislumbrar, junto con nuestros estudiantes, nuevas posibilidades para la acción y el sentimiento humanos, nuevos horizontes de conocimiento y comprensión, nuevos paisajes de compromiso y hasta de encantamiento” (Witherell, 1995, p.74). De ahí que, la narración se constituya en una herramienta de aprendizaje y enseñanza que permite construir conocimiento, desarrollar la imaginación y formar sujetos capaces de apropiarse, sentir y hacer valer su voz.

2.3.1.1. Estructura de la narración.

A continuación se presentan las propuestas de algunos autores como Van Dijk, Adam y Labov acerca de la estructura general de los textos narrativos.

Para Teun Van Dijk (1978) los textos narrativos son “formas básicas” globales fundamentales en la comunicación textual que hacen referencia, en primer lugar, a las narraciones que se producen en la comunicación cotidiana (narraciones naturales) y que relatan los acontecimientos vividos recientemente o hace tiempo. En segundo lugar a las narraciones que apuntan a otros tipos de contexto, como

los chistes, mitos, cuentos populares, las sagas, las leyendas, etc. y en tercer lugar a las narraciones *literarias* que tienen un carácter más complejo, como los cuentos, las novelas, etc.

Además, el autor señala que en los textos narrativos están presentes las siguientes categorías superestructurales:

**Complicación* que es un acontecimiento o una acción que sean de interés.

**Resolución*: Es la reacción de las personas que se van involucrando en el suceso, puede ser positiva o negativa.

**Suceso*: Es el núcleo del texto y está compuesto por la complicación y la resolución.

**Marco*: Especifica las circunstancias en las que se da la narración, como el lugar y el tiempo.

**Episodio*: Conformado por el marco y el suceso. Puede darse en diferentes sitios.

**Trama*: Conformada por una serie de episodios.

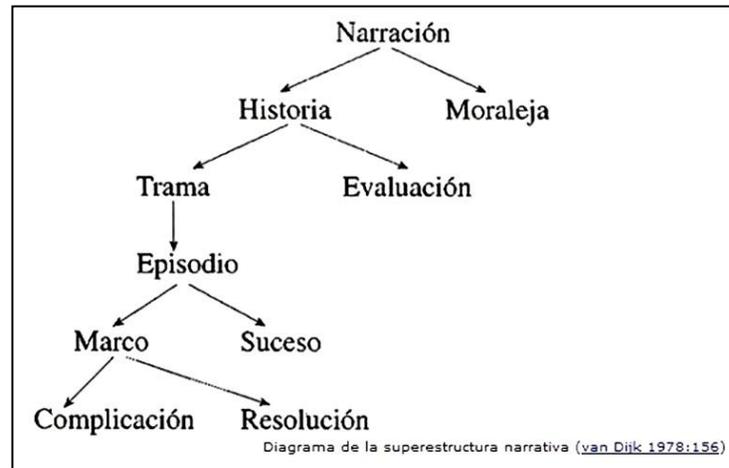
**Evaluación*: Es la reacción mental, la opinión o valoración que hace el narrador.

**Anuncio y Epilogo*: Son de naturaleza pragmática. Se refieren a acciones actuales y futuras del hablante/narrador y/o del oyente. (Moraleja)

Recordemos que para Van Dijk la superestructura textual “puede caracterizarse intuitivamente como la forma global de un discurso, que define la ordenación global del discurso y las relaciones de sus respectivos fragmentos” (1980, p.53) o como lo enuncia Pinilla “una superestructura es el esquema, la forma o el esqueleto general al cual cada tipo de texto se adapta y que permite ser reconocido por la mayoría de los usuarios de la lengua” (2006, p. 32).

A continuación se muestra el esquema con las categorías propuestas por el autor.

Imagen 2. Esquema de la superestructura narrativa según Van Dijk.



Fuente: Van Dijk, T.A. (1978)

Otro enfoque sobre las estructurales textuales es el desarrollado por J. M. Adam (citado por de Calsamiglia & Tusón, 1999). El autor propone el concepto de *secuencia* ya que considera *que no puede hablarse de tipos de texto* porque no existen textos puros en cuanto al tipo al que pertenecen, sino que precisamente los textos se caracterizan por su complejidad en la forma de composición y su heterogeneidad tipológica. Por ello, considera que es más preciso y adecuado hablar de secuencias textuales y definir el texto como una estructura jerárquica compleja compuesta por una serie de secuencias que pueden ser del mismo tipo o de tipos diferentes. La secuencia, pues, se presenta como un modo de segmentación que permite articular la complejidad textual. Atendiendo a la estructura interna de la secuencia narrativa Adam (citado por Calsamiglia & Tusón, 1999) distingue seis componentes básicos:

1. *Temporalidad*: Existe una sucesión de acontecimientos en un tiempo que transcurre, que avanza.
2. *Unidad Temática*: esa unidad se garantiza por, al menos, un sujeto-actor, ya sea animado o inanimado, individual o colectivo, agente o paciente.

3. *Transformación*: los estados o predicados cambian, por ejemplo, de tristeza a alegría, de desgracia a felicidad, de plenitud a vacío, de pobreza a riqueza, etc.
4. *Unidad de acción*: existe un proceso integrador. A partir de una situación inicial se llega a una situación final a través del proceso de transformación.
5. *Causalidad*: hay “intriga”, que se crea a través de las relaciones causales entre los acontecimientos.

A partir de estos seis constituyentes se llega al siguiente esquema canónico:

Imagen 3. Superestructura narrativa según J.M. Adam.



Fuente: Calsamiglia & Tusón (1999, p. 270)

En esta secuencia, las fases se definen así:

Pn0: Un resumen o prefacio de la historia que es de naturaleza más pragmática.

Pn1: Una situación inicial u orientación, donde se caracterizan los actores, las propiedades del tiempo, lugar y otras circunstancias.

Pn2: Una complicación que modifica el estado precedente y desencadena el relato del relato.

Pn3: Una reacción o evaluación mental o accional de los que de una u otra forma han sido afectados por Pn2.

Pn4: Una resolución o nuevo elemento modificador, aparecido en la situación creada a partir de la reacción a Pn2.

Pn5: Una situación final, donde se establece un estado nuevo y diferente del primero.

PnZ: Una moralidad o evaluación final (*Coda o moraleja*).

Por otra parte, se encuentra Labov (citado por Reyes, 2003, p.113) quien considera la narración como una técnica verbal para recapitular experiencias pasadas que realmente ocurrieron y que se describen de una manera determinada. El tipo de narración al que hace referencia Labov podría llamarse como dice Reyes “narración de experiencias personales pasadas” (2003, p.113). Según Labov (citado por Flórez, 2011, p.50) toda narración se caracteriza por presentar los siguientes elementos constitutivos:

1. *Resumen*: formado por cláusulas independientes que sintetizan la historia o el resultado de la historia. Otros autores lo llaman “introdutores” (*setting*);
2. *Orientación*: identificación del tiempo, lugar, participantes, objetos y situaciones que participan de lo narrado;
3. *Complicación de la acción*: constituye el núcleo o esqueleto de la narración y está formado por cláusulas narrativas. Se cuenta lo que pasó hasta antes del desenlace;
4. *Evaluación*: indica la razón de ser de la narración y la meta del narrador al narrarla. Forma una estructura secundaria que puede encontrarse expresada de diferentes maneras: una aserción directa, intensificadores léxicos, repitiendo una cláusula, etc.;
5. *Solución o resultado*: terminación de la serie de eventos (generalmente es la última de las cláusulas narrativas; y
6. *Coda*: cláusulas libres que aparecen al final de la narración para indicar que ésta ha terminado. Resúmenes o evaluaciones sobre lo narrado (podría confundirse con la evaluación, pero se enuncia al final).

Las propuestas de Van Dijk, Adam y Labov, en relación con la estructura de los textos narrativos, presentan aspectos de convergencia como: el texto narrativo deja de ser visto desde el estudio de tres partes fijas (introducción, nudo, desenlace) y se incorporan elementos nuevos como el resumen, la coda y la

evaluación. Su estudio es abordado como configuración semántica, pragmática e interactiva del lenguaje y además, rescatan la dimensión subjetiva e intersubjetiva del lenguaje al incorporar la categoría de la evaluación, la cual es concebida como la reacción mental, la opinión o valoración que hace el narrador del relato (Pinilla, 2006).

2.3.2. El género narrativo y la narración oral de hechos históricos.

El relato, en toda una variedad infinita de formas, “está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos (...) el relato está allí, como la vida” (Bartles, 1977, p. 65) y una de las finalidades que el ser humano ha dado a los relatos es poder conservar a través de ellos su historia. Porque como señala Pinilla (2006):

La narración, como herramienta cultural, ha permitido a la humanidad representarse el pasado, conocer su historia y situarse en el presente. A través de los relatos la mayoría de los sujetos en todas las culturas, ya sea de manera oral o escrita, se enfrentan desde muy temprano a relatos históricos que cuentan sobre el origen y el pasado de su nación, de su región y de su pueblo. (p.136)

Ese relato histórico según Ivo Mattozzi (2004) tiene como objetivo construir el conocimiento de un hecho del pasado. El autor señala que el hecho histórico es una construcción del historiador quien lo “inventa” y lo interpreta desde su presente, acorde a las influencias recibidas de la sociedad, la cultura y según sea su personalidad y su experiencia de vida.

De ahí que, como señala R. G. Collingwood (citado por White, 2003) el historiador es sobre todo un narrador que manifiesta la sensibilidad histórica en la capacidad de elaborar un relato plausible a partir de un cúmulo de «hechos» que, en su forma no procesada, carecen por completo de sentido. Porque el historiador solo logra dar una explicación admisible de una serie de cuerpos de evidencia histórica cuando descubre el relato o relatos que están implícitamente contenidos dentro de ellos.

Sin embargo White aclara que un conjunto de acontecimientos históricos casualmente registrados no pueden por si mismo constituir un relato. Estos deben ser incorporados mediante la supresión y subordinación de algunos de ellos y el énfasis en otros, en el tramado de una novela o una obra. Afirma el autor, que el ordenamiento de los acontecimientos históricos en una determinada estructura de trama (trágico, cómico, romántico o irónico) es una de las formas que posee una cultura para dotar de sentido su pasado individual y colectivo.

El autor señala que esa sutileza del historiador para relacionar una estructura de trama específica con una serie de acontecimientos históricos a los que desea dotar de un tipo especial de significado es esencialmente una operación literaria que no invalida el estatus de las narrativas históricas como proveedoras de un tipo de conocimiento, ya que dicho estatus solo sería invalidado si se creyera que la literatura no enseña nada acerca de la realidad y que es producto de una imaginación de otro mundo inhumano.

El relato histórico al tener una pretensión de verdad, debe tener un tratamiento juicioso de las pruebas, respetar el orden cronológico de la sucesión original de los acontecimientos históricos (White, 1992), narrar dichos acontecimientos separando el punto de vista del autor y el narrador, procediendo como si el autor hubiera sido testigo de dichos acontecimientos a los cuales no podía en absoluto asistir. El narrador tiene que ser necesariamente en tercera persona, lo que implica mantener una perspectiva externa, de ahí que no constituya su identidad en el relato. En cuanto a la segmentación temporal, el relato histórico debe llevar de principio a fin una historia continua y coherente textualmente (Lozano, 1994).

Sin embargo, vale la pena resaltar que cuando se habla de **relato histórico oral** o para el caso de esta investigación **“narración oral histórica”**, ésta es concebida desde los postulados de Muñoz Onofre (2003) como una trama narrativa en la que se integran secuencias específicas de acontecimientos ya sucedidos, narrados por los propios protagonistas o testigos de dichos

acontecimientos en entrevistas realizadas para tal fin, y en donde unos acontecimientos le dan sentido o explicación a los otros.

Ahora bien, en las orientaciones curriculares para el campo del Pensamiento Histórico de la Secretaría de Educación del Distrito (2007, p. 73) se señala que la narración histórica como forma de realización del pensamiento histórico sobrepasa lo puramente narrativo al explorar las posibilidades textuales y discursivas presentes en las concepciones dominantes del mundo y generar un proceso de creación a partir de la búsqueda de interpretaciones o explicaciones del mundo social. Así, la narración participa en la construcción y comprensión de la realidad social problematizando cómo se escribe el pasado y el uso social que se hace de este. De ahí que sus usos estén asociados con los sujetos, las instituciones y los contextos sociales, históricos y culturales.

2.3.3. La cohesión en los textos narrativos.

La cohesión es una de las más importantes manifestaciones de la coherencia, se refiere a las relaciones particulares y locales que se dan entre elementos lingüísticos, tanto los que remiten unos a otros como los que tienen la función de conectar y organizar. Entre los mecanismos de cohesión se encuentran los que aseguran el mantenimiento de la referencia, los que permiten la progresión temática y los conectores discursivos (Calsamiglia y Tusón, 1999).

En cuanto al *mantenimiento del referente*, este puede darse recurriendo a procedimientos léxicos y a procedimientos gramaticales. Dentro de los procedimientos léxicos se incluyen mecanismos como las repeticiones (exactas o parciales), la sustitución por sinónimos o cuasi sinónimos (palabras, sintagmas, oraciones), la sustitución por hipónimos o hiperónimos y por antónimos, entre otros. Mientras que en los gramaticales se recurre a la referencia deíctica ya sea en su función exofórica (los deícticos conectan el texto con el momento de enunciación) o en su función endofórica (en el interior del texto) ya sea con una

orientación a lo ya dicho en el espacio/tiempo anterior (anáfora), o lo que se dirá en el espacio/tiempo posterior (catáfora) (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 236).

La *progresión temática* es la que permite que la información avance. Combettes (citado por Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 240) señala los principales tipos de progresión temática que pueden manifestar los textos:

- ✓ Progresión de tipo lineal: se parte de un primer tema y lo que se presenta como información nueva (rema) se convierte en el tema siguiente (información conocida) al que se le atribuye otro rema, que a continuación se convierte en tema, etc.
- ✓ Progresión de tema constante: a un mismo tema se le van asignando remas diferentes.
- ✓ Progresión de temas derivados: a partir de un tema general o hipertema van surgiendo diferentes temas o subtemas con sus respectivos remas.
- ✓ Progresión de tema o rema extendido o ramificado: En este caso o bien el tema o bien el rema se expande en diversos subtemas.

En el texto narrativo se combina la progresión temática lineal y la de tema constante, ya que así como es importante asegurar la unidad temática también lo es hacer progresar la acción con nuevos elementos, describiendo detalladamente aquello que se crea necesario (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 272).

Finalmente se encuentran los *marcadores discursivos o conectores*, los cuales son los encargados de poner en relación lógico-semántica segmentos textuales, sean enunciados o conjuntos de enunciados y en servir de guía para la interpretación del sentido del texto. En el texto narrativo su uso está en relación con las diferentes partes de este. De ahí que en la parte dedicada a la acción y a las transformaciones se utilizan preferentemente conectores y marcadores temporales (cuando, de pronto, en ese momento, entonces, luego, etc.), causales (a causa de ello, por ello, porque, pues, ya que, etc.) y consecutivos (de ahí que, luego, por consiguiente, entonces, etc.); y en las partes descriptivas predominan los

espaciales (enfrente, delante, al fondo, a lo largo, etc.) y los organizadores discursivos de orden (para empezar, antes que nada, por otro lado, en conclusión, para terminar, etc.) (Calsamiglia y Tusón, 1999).

2.3.4. La entrevista y el conversatorio manifestaciones del género dialogal como complemento en la construcción de narraciones orales históricas.

La entrevista es un género dialógico de uso frecuente en medios masivos de comunicación, que como lo señala Morales (1990) en la línea de Bajtín pertenece a los géneros discursivos secundarios por incorporar y resituar en su ordenamiento interior géneros discursivos primarios; cumplir una función dialógica en la que el entrevistador procura obtener un testimonio, información o juicio de su entrevistado que contribuya a la interpretación o conocimiento de un tema particular; por la diferencia de roles que cumple la palabra (mientras que la del entrevistador es instrumental y estratégica, la del entrevistado es la que corona la entrevista, mide su valor y reivindica la palabra del entrevistador). De ahí que, estos elementos sean los determinantes en el estilo y la composición del lenguaje de la entrevista.

Para Ronald Grele (citado por Garay, 1999) la entrevista de historia oral es una *narrativa conversacional*; conversacional por la relación que se establece entre entrevistado y entrevistador y narrativa por la forma de exposición (se cuenta, relata o narra una historia). Sin embargo, aclara Grele, que esta narrativa conversacional es diferente a una autobiografía, una biografía o una memoria porque las conversaciones grabadas mediante la entrevista de historia oral son el resultado de una actividad conjunta, de una negociación entre entrevistado y entrevistador, organizada a partir de las perspectivas históricas de ambos participantes. La entrevista entonces, además de constituirse como género también es una técnica empleada en el estudio de fenómenos históricos recientes en los que se recurre al testimonio de los protagonistas o testigos para recuperar aspectos que han quedado ocultos u olvidados y que de otro modo se perderían.

En cuanto a la estructura de la entrevista, Palou & Bosch (2005, p. 95) señalan que se pueden distinguir tres fases:

- ✓ *Obertura.* Al comienzo se presenta el personaje, destacando los hechos más relevantes de su biografía y el currículum profesional. Se hacen explícitas las razones por las que se realiza la entrevista relacionándolas con el entrevistado.
- ✓ *Preguntas y respuestas.* Una vez hecha la presentación se da inicio a las preguntas y sus respectivas respuestas por parte del entrevistado. Esto posibilita que se vaya co-construyendo el texto y además suscita una escucha atenta ya que sólo de esta manera puede surgir la pregunta interesante, la pregunta pertinente.
- ✓ *Cierre.* En esta fase puede proponerse un resumen de las principales cuestiones que han surgido y la expresión de formulas de agradecimiento por parte del entrevistador.

Por otra parte, la realización de entrevistas permite desarrollar en las aulas propuestas de trabajo alternas en las que el estudiante se convierte en un sujeto activo del aprendizaje. Los testimonios orales recogidos ofrecen una variedad de posibilidades didácticas ya que permiten conocer la percepción que de un fenómeno pueden tener distintos sectores de la sociedad y abordar la vida privada. Además posibilita el desarrollo de habilidades lingüísticas así como la adquisición de un vocabulario específico relacionado con temas históricos, sociales, culturales, económicos, etc. (Schwarzstein, 2001, p. 34)

En cuanto a la conversación, esta como tipo de discurso posee rasgos característicos que no le son exclusivos ya que los comparte con otros discursos dialogales como el debate o la entrevista. Entre ellos lo oral, como modalidad producida y recibida por el canal fónico; lo dialogal, como sucesión de intercambios; lo inmediato, porque se desarrolla en la coordenada espacio-temporal del aquí-ahora; lo dinámico, por el constante intercambio de papeles

hablante-oyente y la alternancia de turnos; y lo cooperativo porque se construye el discurso con el otro y su intervención (Briz, 2000, p. 225).

La conversación, señala Briz (2000), dependiendo de las condiciones de producción, el grado de cotidianidad, de planificación y de formalidad, permiten distinguir dos modalidades de discurso conversacional:

- a. La conversación coloquial: con mayor relación de proximidad, más saber compartido, más cotidianidad, menos grado de planificación y más de finalidad interpersonal, y
- b. la conversación formal: con menor relación de proximidad y cotidianidad y una mayor planificación y finalidad transaccional.

Así, dice Briz “según la mayor o menor presencia de estos rasgos, pueden reconocerse grados de coloquialidad y formalidad (...) y se manifiesta en la propia actuación y conducta de los usuarios ante ciertos eventos comunicativos” (2000, p.226)

2.4. La construcción de conocimiento histórico.

Para Dora Schwarzstein (2001) un adecuado aprendizaje de la historia requiere que los estudiantes logren “pensar históricamente” lo que implica el desarrollo de habilidades como:

- a. La comprensión de la causalidad histórica: explicar los fenómenos y tratar de reconstruirlos e interpretarlos en el marco de su época, enfatizando en las múltiples motivaciones de sus causas y consecuencias.
- b. El desarrollo de las capacidades para la investigación: familiarizar a los estudiantes en el contacto con documentos históricos, cartas, diarios, fotos, sitios históricos, entrevistas de historia oral o cualquier otra evidencia del pasado que les permita recuperar enfoques y puntos de vista divergentes, cuestionar interpretaciones y formularse nuevas preguntas e hipótesis sobre los hechos.

c. El pensamiento cronológico: para el aprendizaje de la historia es fundamental la aprehensión del concepto de cronología; o sea, cuándo y en qué orden temporal ocurrieron los hechos, ya que es lo que permite entender la relación entre los hechos y explicar la causalidad histórica. Conviene subrayar que la cronología hace parte de una categoría más grande en la enseñanza de la historia, el tiempo histórico, el cual hace referencia a los cambios en las cosas, la gente y la sociedad; el que indica las nociones de pasado, presente y futuro.

Continuando con Schwarzstein (2001), la autora señala que trabajar en el aula la historia oral en la que se encuentra enmarcada la narración oral histórica, permite acceder a prácticas didácticas de aprendizaje que inician a los estudiantes en nuevas técnicas de estudio más efectivas e interesantes y lo acercan (como es el caso de la entrevista) con el trabajo concreto del investigador y con los modos de producción del conocimiento histórico, posibilitando así la construcción de relaciones positivas con el conocimiento.

También, afirma la autora, la historia oral permite acceder a la realidad más cercana del estudiante y vincularla a la historia más global, favoreciendo el establecimiento de relaciones entre pasado, presente y entre las distintas generaciones. De ahí que, por ejemplo, la recopilación de testimonios orales sea una herramienta privilegiada para abordar temas relacionados con la historia familiar y la historia de la comunidad, lo que a su vez posibilita el desarrollo de habilidades para la indagación y el establecimiento de relaciones entre la historia y el accionar de personas concretas. Por consiguiente, afirma Schwarzstein:

La historia oral aporta a una mayor integración institucional y comunitaria, y a la revalorización de los contenidos educativos mediante su vinculación con la realidad de los alumnos. Se trata fundamentalmente de una posibilidad interesante para que los niños y adolescentes logren, mediante su propio trabajo, el reconocimiento de las raíces históricas de los problemas que los afectan, para tal vez empezar a imaginar cómo resolverlos. (2001, p. 43)

2.5. Didáctica de la oralidad.

La oralidad a pesar de ser concebida como natural al ser humano, necesita de una enseñanza formal que la potencie en cada uno de los niños y niñas que entran a las aulas. Para ello es fundamental que el docente tenga herramientas conceptuales y didácticas que le permitan ser lo más asertivo posible en la utilización de diversas estrategias y actividades cuya finalidad sea fortalecer la competencia comunicativa oral de los estudiantes.

Núñez (2011) señala que la urgente incorporación de la oralidad al trabajo cotidiano en el aula, como una alternativa didáctica sistemática y fundamentada, está justificada por los siguientes motivos:

- ✓ *Motivos instrumentales*, ya que el lenguaje oral es el principal instrumento de comunicación social que tiene el ser humano.
- ✓ *Motivos psicológicos*, ya que el lenguaje favorece de manera fundamental el desarrollo de la persona debido al papel que cumple en la estructuración del pensamiento y en la apropiación que hace el ser humano de la realidad.
- ✓ *Motivos sociales*, el desenvolverse en la sociedad actual implica que las personas tengan un alto nivel de dominio de la comunicación oral y escrita, ya que su deficiente apropiación puede implicar la exclusión y la limitación de sus desempeños en diversos contextos como el laboral, social e incluso familiar.
- ✓ *Motivos relacionados con las TICS*, ya que estas están configurando una dimensión del lenguaje en la que se toman rasgos de la escrita y la hablada, pero tiene unas características propias. Además están modificando el papel que cumplen tanto los emisores como los receptores en los mensajes escritos y orales y finalmente
- ✓ *Motivaciones culturales y estéticas*, la oralidad permite integrar al niño a su cultura, ya que a partir de las interacciones que establece con su grupo social, crea lazos e interioriza una identidad colectiva.

Teniendo en cuenta los motivos anteriormente señalados es fundamental, como indica Núñez, que la enseñanza de la oralidad se aborde desde las bases de una sólida fundamentación científica enmarcada en el ámbito disciplinar de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. La Didáctica es “una disciplina autónoma de carácter científico cuyo objeto es el estudio de la complejidad de factores relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas y la literatura” (Núñez, 2003, p. 61).

Además destaca que el enfoque más válido para su proceso de enseñanza-aprendizaje es el de base comunicativa y funcional. Dicho enfoque supone entender la lengua como un instrumento para alcanzar unas metas o fines sociales, de ahí que los procesos de enseñanza-aprendizaje deban apuntar hacia ellos, potenciando el uso y la funcionalidad de la lengua oral. Para ello, según Núñez (2003), se requiere de

una metodología centrada en la comprensión y producción de mensajes completos y reales y trabajar sobre unidades discursivo textuales (...) poner en marcha programas explícitos y sistemáticos de enseñanza-aprendizaje de lengua comunicativa (...) y prestar especial atención al papel del lenguaje como mediador en los complejos procesos que se producen en el aula. (p.78)

Palou & Bosch (2005) señalan que todas las reflexiones sobre cómo enseñar la lengua oral han abierto nuevas perspectivas que los autores sintetizan en tres apartados: *La integración de la dimensión cognitiva* en la que desde una visión socioconstructivista la lengua oral cumple una función mediadora en la construcción de conocimientos en todas las áreas del currículo. *La dimensión dialógica y los instrumentos lingüísticos* dado que las interacciones en el aula no garantizan la progresión cognitiva en los estudiantes, es fundamental ir paralelamente mejorando la capacidad de cooperación lingüística. *La incorporación de la dimensión metalingüística* que va de la mano con el desarrollo de las capacidades verbales porque todo acto lingüístico formal está estructurado de acuerdo a normas semánticas, gramaticales y las impuestas por una comunidad lingüística concreta.

A partir de lo anterior Palou & Bosch (2005, p.38) establecen los siguientes aspectos para tener en cuenta al momento de explorar con los estudiantes las dimensiones propias de la oralidad:

- * Es necesario pensar en una gestión de los espacios comunicativos que favorezcan la circulación de la palabra.
- * Crear situaciones monogestionadas o plurigestionadas con una intención comunicativa clara, en las cuales sea necesario movilizar unas determinadas habilidades lingüísticas.
- * Es importante que todos puedan dar respuesta a unos interrogantes concretos relacionados con la situación: ¿Quién habla? ¿Por qué? ¿A quién se dirige? ¿En qué circunstancias? ¿Para qué?
- * Los alumnos han de disponer de un tiempo para practicar las diferentes conductas discursivas.
- * La práctica de una conducta discursiva ha de ir acompañada y se debe completar con la reflexión sobre sus características. La reflexión sobre el uso ha de tener en cuenta los diferentes componentes de la competencia comunicativa.
- * Entrar en contacto con el diálogo, la narración, la explicación y la argumentación y con las estrategias discursivas específicas que exigen.
- * Proponer estudios que ayuden a entender de qué manera actúa la cortesía en diferentes culturas.

Otros aportes al respecto son los realizados por Mercè Pujol Berché (1992) para quien la enseñanza de la lengua oral y sus variedades ha de incluir aspectos indispensables como la primacía de la expresión oral favoreciendo la discusión entre los niños y el maestro; el intercambio de los elementos culturales y lingüísticos que cada niño trae consigo a la escuela; el reconocimiento del grupo, el derecho a la palabra y el derecho a ser escuchado; la valoración igualitaria de las diferentes hablas de todos los alumnos; la consideración de que el niño no es tan sólo un aprendiz, sino que también puede ser un enseñante (del maestro y de sus compañeros); la adecuación de la reflexión lingüística al desarrollo del niño; y

por último, la homogeneización (La autora hace referencia a la homogenización como identificación de aquellos conocimientos textuales comunes entre lenguas (en este caso catalán y castellano) que comparten modelos y prácticas al convivir en la misma sociedad) de las terminologías utilizadas entre las distintas lenguas motivo del aprendizaje.

Los autores mencionados ofrecen argumentos que demuestran sin discusión alguna la imperiosa necesidad de abordar la enseñanza de la oralidad sin más retraso pero siendo conscientes de que es de vital importancia tener claridad didáctica y conceptual al momento de elaborar propuestas pedagógicas y didácticas para su enseñanza y aprendizaje.

Como complemento a lo anterior según Núñez (2002) algunos de los puntos básicos sobre los que puede articularse la enseñanza de la oralidad son los siguientes:

- ✓ Diversificar la capacidad lingüística de los estudiantes,
- ✓ Contar con un modelo sicolingüístico que explique cómo se producen la expresión y la comprensión oral para guiar la práctica,
- ✓ Resignificar el papel del lenguaje en la interacción didáctica, realizar una planificación sistemática y rigurosa,
- ✓ Reconocer la importancia que tiene el *componente no verbal* en las interacciones orales que también se pueden analizar y educar
- ✓ Plasmar los principios que se aplican a la educación lingüística en los diferentes documentos de concreción curricular en los que tiene participación el profesorado.

Esta autora considera que al momento de realizar el diseño de programas para la enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura que integren la comunicación oral es crucial empezar por fundamentarla teóricamente desde una orientación comunicativa y funcional que tenga como fin el desarrollo de la competencia comunicativa global de los sujetos y que integre los aportes de disciplinas como

las ciencias del lenguaje junto con la Pedagogía, la Psicología, la Sociología y la Semiótica entre otras.

Otra mirada acerca de la didáctica de la oralidad la hace Fernando Vásquez Rodríguez (2011) quien la concibe como un saber práctico, como un campo de conocimiento en el que se combinan la experiencia, el sentido de la previsión, la reflexión continua sobre la acción y una profunda tarea de traducción, adecuación y secuenciación de determinados saberes.

Para Vásquez (2011) en una didáctica de la oralidad el elemento fundamental está en la planeación, el seguimiento y sobre todo en el objetivo que orienta la acción del maestro, quien debe tener una buena apropiación conceptual de los géneros discursivos orales y así tener los elementos necesarios para, al momento de ponerlos a circular en el aula, además de potenciar la competencia comunicativa de sus estudiantes, eduque en la convivencia, la inclusión y la construcción de democracia. Implica hacer explícitos previamente los criterios de evaluación o los indicadores de aprendizaje, los cuales deben ser conocidos y discutidos con los estudiantes. El autor sugiere además no perder de vista los elementos paralingüísticos que acompañan la oralidad, ya que si se descuidan pierde su vitalidad, su fuerza, su cercanía con las emociones, lo pasional y el fluir particular de lo vivo.

La didáctica permite hacer ese trabajo sistemático, reflexivo, consciente y continuo que requiere la oralidad en el aula. Le da un lugar privilegiado porque es a través de ella que se puede potenciar la competencia comunicativa de los niños y niñas, para que tengan las herramientas suficientes para desenvolverse en cualquier contexto comunicativo y ser miembros activos de su comunidad al hacer sentir y valer su palabra, su voz.

2.5.1. La Secuencia Didáctica de Lengua Oral.

Como señala Vilà y teniendo en cuenta los aportes de autores como Camps (1994), Vilà (1995), Dolz & Schneuwly (1998), Cros & Vilà (1997, 2002), las secuencias didácticas para la enseñanza de la lengua oral son entendidas como “pequeños ciclos de enseñanza y de aprendizaje articulados en forma de secuencia temporal y orientados a la producción de un género discursivo” (Vilà, 2004, p.117) caracterizadas por tener objetivos concretos, limitados y compartidos con el alumnado e incorporar las cuatro habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) a pesar de que se prioriza una de ellas.

Las actividades se planifican desde una perspectiva pragmática: pone en relevancia el contexto comunicativo. Integra los distintos tipos de evaluación (Inicial, formativa y sumativa) priorizando la formativa. Está previsto el uso de pautas de observación o control durante el proceso de planificación del discurso como para el análisis de la producción final. Permiten introducir modificaciones al observar su incidencia tanto en el proceso como en los resultados de las producciones lingüísticas y tienen una duración aproximada de 6 a 10 horas de clase.

Según Vilà (2010, p.70) las secuencias didácticas constituyen una metodología especialmente idónea para el aprendizaje de la lengua oral, ya que:

- ✓ Delimitan los objetivos de aprendizaje (qué harán y qué aprenderán los estudiantes)
- ✓ Admite suficiente flexibilidad para poder adaptar lo que se hace y se enseña en función de las respuestas y el proceso que van llevando a cabo los estudiantes.
- ✓ Los contenidos se relacionan con la producción de un género discursivo (conferencia, explicación, debate, entrevista, relato...) y se enmarca por tanto, dentro de situaciones reales o verosímiles de uso de la lengua oral.

- ✓ Facilita la evaluación formativa y comporta poder intervenir y ayudar a resolver dificultades que se presenten durante los ensayos, antes de la puesta en escena frente a un auditorio determinado. Así, el ensayo del discurso se constituye en el elemento clave de aprendizaje.
- ✓ En lugar de usar la lengua oral de un modo intuitivo y espontáneo, empiezan a emplearla de un modo reflexivo y controlado.
- ✓ En la secuencia didáctica la cooperación de los estudiantes va de la mano con espacios de reflexión individual y de silencio reflexivo.

El desarrollo de la secuencia didáctica de lengua oral facilita la evaluación formativa “cuyo foco principal está puesto en la reflexión sobre lo que se va aprendiendo, en la confrontación entre lo que se intenta y lo que se alcanza, en la búsqueda de nuevos caminos para avanzar hacia los conocimientos y desempeños que se busca lograr” (Ravela, 2009, p. 53).

Para ello se recurre a estrategias como la *retroalimentación* empleada por el docente para dirigir la atención del estudiante a cualidades particulares de su trabajo en relación con criterios establecidos y proporcionar una guía sobre qué hacer para mejorar. A *estrategias metacognitivas* como la *autoevaluación* que además de llevar a que el estudiante supervise su desempeño también incrementa la responsabilidad de este ante su propio aprendizaje y hace que la relación entre el maestro y él sea de más colaboración (Shepard, 2006, p. 27); y la *coevaluación* con la que se busca que el estudiante haga una valoración recíproca sobre la actuación del grupo y de él mismo con los demás. Dichas estrategias permiten al estudiante conocer cómo está aprendiendo y cómo puede mejorar o resolver situaciones, en otras palabras, tomar conciencia de su aprender.

Cabe señalar que el uso de estas estrategias requiere que el maestro establezca al interior de su aula un ambiente propicio, que genere un clima de confianza, desarrollando normas que posibiliten la crítica constructiva y den seguridad al estudiante al sentirse acompañado en su proceso de aprendizaje.

Por último, es fundamental destacar el papel mediador del docente en la enseñanza de la lengua oral. Al respecto señala Vilá (2004) que dependiendo del formato de la actividad oral que se dé en el aula, esta requiere de una determinada intervención didáctica por parte del docente. Así, según la autora, si la actividad oral está centrada en gestionar la interacción social en el aula, entonces el docente en su intervención didáctica comenta la manera de hablar y escuchar de los estudiantes para que mejoren sus formas de comunicación oral y refuerza aspectos pragmáticos y lingüísticos como los turnos de palabra, la actitud de escucha, las convenciones de cortesía lingüística, la corrección articuladora, el uso de registros lingüísticos, entre otros.

Cuando en la actividad oral se dialoga para construir conocimiento académico, el docente busca con su mediación fomentar la participación y la reflexión formulando preguntas e incitando a la formulación de preguntas, procurando que la participación de los estudiantes sea democrática y equilibrada, recopilando las aportaciones de los estudiantes y reformulando, matizando o complementando sus ideas.

Pero si la finalidad es que el estudiante exponga y argumente conocimientos, opiniones o relatos de forma monologada (géneros orales formales), la intervención didáctica es enfocada en enseñar a los estudiantes procesos de planificación del discurso y estrategias discursivas y retóricas que puedan incorporar progresivamente en los géneros discursivos que producen y en las diversas situaciones comunicativas en las que participen.

Finalmente, dice Vilá (2004), esa planificación guiada del docente puede incidir en la planificación autónoma de los estudiantes en la medida en que estos logren incorporar los procedimientos de composición del discurso oral y desarrollen un mayor nivel de reflexión sobre el uso de la lengua.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

A continuación se presentan los referentes metodológicos que orientan esta investigación. Inicialmente se ofrecen la fundamentación teórica del paradigma interpretativo, del enfoque cualitativo y del diseño de investigación acción. Luego se da a conocer las etapas por las que pasa la investigación, se enumeran los instrumentos que se utilizan para la recolección de corpus y la caracterización de la población con que se trabaja.

3.1. Referentes metodológicos de la investigación.

El paradigma que orienta la investigación es interpretativo. Este paradigma parte de establecer la diferencia que existe entre los fenómenos sociales y los fenómenos naturales, al reconocer que los fenómenos sociales son muchos más complejos e inacabados, ya que dependen de la participación de las personas. Su interés está dirigido a encontrar el significado de las acciones humanas y de la vida social en general, a partir, de la penetración en la subjetividad del ser humano, sus situaciones, las creencias, motivaciones e intenciones que los guían a actuar.

El paradigma interpretativo “concibe la educación como proceso social, como experiencia viva para los involucrados en los procesos y para las instituciones educativas, se enfatiza que transformando la conciencia de los docentes, estos transformarán su práctica” (Ramírez, 2011, p.6). De ahí que este paradigma busque transformar, impactar y afectar a los sujetos de investigación (estudiantes / docente investigadora) al permitir la constante interacción entre la investigación y la acción; así la acción se convierte en fuente de conocimiento y la investigación se constituye en una acción transformadora.

Este paradigma al centrarse en la descripción y comprensión de lo individual, lo único, lo particular de los fenómenos, no pretende encontrar regularidades en estos, ni establecer generalizaciones o leyes, sino comprender el significado de las acciones humanas y la práctica social enmarcadas en una realidad dinámica y diversa (Koetting citado por Rodríguez, A., 2007). Lo que permite a su vez que exista una participación democrática y participativa de los sujetos en el proceso investigativo.

El enfoque que fundamenta la investigación es el cualitativo. Su interés está centrado en comprender las relaciones y lógicas internas que guían las acciones que se dan dentro de un grupo social. Por ello aborda las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos genuinos de conocimiento científico. Así, en la perspectiva cualitativa el conocimiento es un producto social que está permeado por los valores, percepciones y significados de las personas que participan en su construcción. De ahí que en la investigación cualitativa la subjetividad sea el garante, el vehículo a través del cual se logra construir conocimiento de la realidad humana, de la realidad social.

Desde el enfoque cualitativo como señala Galeano “la realidad social es el resultado de un proceso interactivo en el que participan los miembros de un grupo para negociar y renegociar la construcción de esa realidad” (2004, p.18). Por eso el investigador es consciente de que la objetividad plena no se da y se debe ver la situación desde la mirada y las lógicas presentes en los diferentes actores sociales, logrando con ello interpretar desde sus lógicas la realidad.

Finalmente, el diseño de la investigación se apoya en aportes de la Investigación Acción (IA) la cual según Miguel Martínez (2000) por medio de la reflexión crítica y auto cuestionamiento, identifica uno o más problemas del propio desempeño docente, elabora un plan de cambio, lo ejecuta, evalúa la superación del problema y su progreso personal, y, posteriormente, repite el ciclo de estas etapas.

Martínez (2000) presenta un esquema metodológico de la IA que permite centrarse en los aspectos más relevantes de cada etapa, especialmente aquellos que tienen mayor relación con la particularidad de la investigación. Este esquema consta de nueve etapas que describiremos a continuación.

Tabla 1. Esquema metodológico de la IA según Martínez (2000).

Etapa	Descripción
1. Diseño General del Proyecto	Fase de acercamiento e inserción en la problemática investigativa.
2. Identificación de un Problema Importante	Identificación juiciosa y asertiva de un problema importante, significativo para el docente, vivido y sentido práctica y concretamente, y de cuya solución depende la eficacia de su docencia.
3. Análisis del Problema	Esta etapa ayuda a revelar las causas subyacentes del problema, entender el carácter fundamental del mismo y definirlo o plantearlo en forma más adecuada.
4. Formulación de Hipótesis	En esta etapa se establece la hipótesis que define objetivos de acción viables para solucionar el problema, y en la cual hay que concentrar el estudio.
5. Recolección de la información	Las más apropiadas son la observación participante, las grabaciones de audio y video, los diarios de campo, las entrevistas, y el análisis de documentos.
6. Categorización de la Información	La información escrita, grabada o filmada recogida se resume o sintetiza en una idea o concepto (una palabra o expresión breve, pero elocuente) para su fácil manejo posterior.
7. Estructuración de las Categorías	La finalidad de esta fase es crear una imagen representativa, un guión o patrón coherente, un modelo teórico o una auténtica teoría o configuración del fenómeno estudiado.
8. Diseño y Ejecución de un Plan de Acción	El plan de acción debe señalar una secuencia lógica de pasos que den cuenta del cuándo, cómo, dónde, los pros y contras de cada paso, los objetivos, los recursos, los factores facilitadores de los procesos y la evaluación.
9. Evaluación de la Acción Ejecutada	El principio básico de la evaluación deberá responder a la pregunta: ¿los resultados del plan de acción, una vez ejecutados, solucionaron el problema o no? Ello compromete la buena continuación del proceso que sigue.
Repetición Espiral del Ciclo: Etapas 2-9	Con los elementos logrados en los pasos anteriores, se hace un nuevo diagnóstico del problema y de la situación completa, pues la realidad se revela con total claridad cuando se trata de cambiar.

Fuente: Martínez (2000, p. 33).

El conocimiento proviene, entonces, como una *espiral* de ciclos: planificación, ejecución, observación de la acción planeada y sus resultados, reflexión sobre la misma y replanteamiento. Se va de lo más sencillo a lo más complejo, de lo conocido a lo desconocido, sin perder el contacto con la realidad concreta, interés de la investigación. Es de esa realidad, de las situaciones que se presentan en el aula, de donde se recibe la información para luego elaborar categorías y así estructurar un plan de acción que constantemente se analiza y retroalimenta, logrando las metas propuestas en la investigación.

3.2. Etapas del proyecto de investigación.

La investigación, soportada en el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y la investigación acción, como ya se dijo, presenta diferentes etapas en su desarrollo acordes a los planteamientos de Martínez (2000). Estas son: el planteamiento y delimitación del problema; diseño y ejecución de la propuesta de intervención; sistematización de dicha propuesta y la socialización de resultados. A continuación se describe de forma detallada cada una de ellas.

3.2.1. Etapa 1: Planteamiento y delimitación del problema.

La finalidad de esta etapa era identificar la problemática presente en el contexto educativo particular en torno a la oralidad y su enseñanza. Para ello se hizo primero una revisión de los Lineamientos Curriculares (1998), los Estándares Básicos de Competencias (2006) y los Referentes para la Didáctica del Lenguaje (2010) que dio cuenta de la presencia e importancia que se le da a la oralidad en las políticas educativas que propone el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Secretaría de Educación del Distrito (SED).

Luego se procedió a la lectura del contexto particular a través de entrevistas a docentes, revisión de documentos institucionales (PEI, Plan de estudios, plan de área) y grabación en video y audio del desempeño de los estudiantes en situaciones comunicativas fuera del aula y dentro del aula. Lo anterior permitió identificar factores determinantes en la ausencia de la enseñanza de la oralidad (concepciones de los docentes, desconocimiento de los desarrollos teórico-prácticos) y conocer específicamente el estado de la competencia comunicativa oral de los niños tanto en contextos formales como informales de comunicación.

El proceso desarrollado en esta etapa evidenció que a pesar de existir políticas educativas en las que la oralidad tiene una presencia importante, su enseñanza sistemática, reflexiva y progresiva está ausente del contexto particular lo que repercute en el poco desarrollo de la competencia comunicativa oral de los

estudiantes. Lo anterior permitió formular la pregunta de investigación, las subpreguntas, el objetivo general y los objetivos específicos.

3.2.2. Etapa 2: Diseño y ejecución de la propuesta de intervención.

Una vez identificada la problemática se procedió a la consolidación de los referentes teóricos, entre ellos oralidad, competencia comunicativa oral, géneros discursivos orales, conocimiento histórico y didáctica de la oralidad (ver capítulo 2) que permitieron diseñar e implementar una propuesta didáctica para abordar y solucionar dicho problema.

Para el diseño de la propuesta didáctica se tuvo en cuenta los postulados de Vilà (2004, 2010) acerca de las secuencias didácticas de lengua oral y el uso de estrategias metacognitivas. Se esperaba que los estudiantes a partir de la aplicación de estrategias como la autoevaluación y coevaluación, interiorizaran lo aprendido, lo utilizaran en la construcción y socialización de sus producciones y, además, fueran más conscientes de sus aprendizajes.

Cada secuencia se realizó en tres momentos: *la apertura* en la que se cumplió un proceso de sensibilización en el que los estudiantes dieron su punto de vista y escucharon opiniones para llegar a acuerdos al momento de fijar las metas, el producto y establecer el cronograma que permitió llevar un control sobre los logros que a corto plazo se propusieron alcanzar. *El desarrollo* se ejecutó con actividades específicas desarrolladas grupalmente con el fin de movilizar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para lograr los aprendizajes esperados y darle participación a todos los estudiantes y *el cierre* que fue un espacio que tuvo dos finalidades: la primera fue aplicar lo aprendido durante la secuencia en la socialización de los productos a otros grupos y la segunda analizar los aciertos y desaciertos de la secuencia didáctica, reconociendo los aprendizajes construidos y las dificultades por parte de los niños, además de replanteamientos didácticos para mejorar la práctica pedagógica.

Las secuencias didácticas tuvieron como eje la oralidad formal y la construcción de conocimiento histórico. De ahí que se hiciera énfasis en la narración oral de cuentos, la narración oral histórica y la interacción.

La primera secuencia didáctica “Construcción del concepto de narración” tuvo como finalidad profundizar en la estructura del texto narrativo. A partir del conocimiento construido los estudiantes realizaron sus propias narraciones orales apoyadas en imágenes y las socializaron a los compañeros de otros cursos. Durante el desarrollo de esta secuencia también se llevaron a cabo estrategias de metacognición (autoevaluación y coevaluación) apoyadas en videos, audios y rejillas de cotejo. Además, Los estudiantes tuvieron espacios de reflexión individual y conjunta acerca de las normas y pautas de interacción para tener una buena comunicación y hacer una mejor narración oral de sus producciones.

Con el conocimiento construido en la primera secuencia didáctica se dio paso al desarrollo de la segunda secuencia “Reconstrucción oral de la historia del colegio”. En esta secuencia se trabajó además con el género discursivo oral de la entrevista; el cual fue fundamental para la construcción de la narración oral histórica. Así se propendió por la construcción de conocimiento histórico relacionado con la capacidad investigativa de los niños, el acercamiento a la comprensión de la causalidad histórica y algunas nociones relacionadas con el tiempo histórico, desde la narratividad.

Finalmente la tercera secuencia “Construcción oral de hechos históricos de mi barrio” tuvo como fin trabajar la escucha y que el estudiante aplicara los conocimientos construidos en la construcción de narraciones orales de acontecimientos históricos del barrio. Se trabajó el género discursivo oral del conversatorio para recopilar información acerca del barrio y así construir una narración oral histórica acerca del mismo, contribuyendo con ello a fortalecer aún más la oralidad formal de los niños y niñas.

A continuación, en las tablas N°2, N°3 y N°4, se muestra la síntesis de cada una de las secuencias didácticas implementadas durante la intervención (en los anexos N° 2, N° 3 y N° 4 se encuentran de forma más detallada las actividades desarrolladas durante cada una de las secuencias didácticas de la propuesta de intervención). En la primera fila se da a conocer el nombre de la secuencia y en la segunda los objetivos de la misma. Luego las tablas se dividen en cuatro columnas las cuales hacen referencia a diferentes aspectos que se tuvieron en cuenta para el desarrollo de las sesiones, como: en la columna uno se ubican cada uno de los momentos de la secuencia (apertura, desarrollo y cierre), en la columna dos se indica el tópico trabajado, en la columna tres se señalan los aprendizajes esperados en los estudiantes y finalmente en la columna cuatro se indica la forma de evaluación realizada en cada sesión.

Tabla 2. Secuencia didáctica1 “Construcción del concepto de narración”.

Secuencia didáctica1 “Construcción del concepto de narración”			
Objetivos	Reconocer la estructura canónica y los elementos de la narración / Construir normas de interacción a partir de reflexiones conjuntas / Desarrollar estrategias de metacognición con los estudiantes que redunden en el fortalecimiento de su oralidad formal.		
Momento	Tópico	Aprendizajes esperados	Evaluación
Apertura	*Acuerdos *Metas *Producto *Cronograma	Dar su punto de vista y escuchar opiniones para llegar a acuerdos	Tabla con acuerdos establecidos
Desarrollo	La narración: Estructura canónica y elementos.	Identificación de la estructura y elementos del texto narrativo (cuento)	Cuadro comparativo de dos versiones del mismo cuento
	Normas de interacción	Reconocimiento y aplicación de normas de interacción.	Reflexiones orales conjuntas. Cuadro con pautas para socializar los cuentos.
	*Construcción y socialización de un texto narrativo. *Cohesión	Narración de cuentos coherentes.	Construcción de un cuento coherente. Rejillas de cotejo
Cierre	Evaluación	Reconocimiento de los aprendizajes construidos y las dificultades por parte de los niños.	Rejillas de Heteroevaluación Coevaluación oral

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Secuencia didáctica 2 “Reconstrucción oral de la historia del colegio”

Secuencia didáctica 2 “Reconstrucción oral de la historia del colegio”			
objetivos	Propiciar el uso del género discursivo oral de la entrevista para apoyar la reconstrucción oral de la historia del colegio / Construir con los niños y niñas la historia del colegio / Fortalecer los procesos de la expresión oral en contextos formales de interacción / Desarrollar estrategias de metacognición con los estudiantes que redunden en el fortalecimiento de su oralidad formal.		
Momento	Tópico	Aprendizajes esperados	Evaluación
Apertura	*Acuerdos *Metas *Producto *Cronogram.	Dar su punto de vista y escuchar opiniones para llegar a acuerdos	Acuerdos establecidos
Desarrollo	*Historia del colegio en la voz de los maestros. * La entrevista (estructura, preguntas)	Conceptualización acerca de la historia del colegio / Identificación de la estructura de la entrevista oral / Construcción de preguntas de acuerdo a un tema específico / Organización cronológica de hechos históricos.	Coevaluación oral
	Reconstrucción oral de la historia del colegio.	Construcción de una narración oral histórica del colegio.	Borradores orales de la narración oral histórica del colegio
	Socialización oral de historia del colegio. Elementos de la expresión oral.	Narración oral en un contexto comunicativo diferente al aula de la historia del colegio teniendo en cuenta la prosodia, kinesia y proxemia.	Borradores orales Coevaluación oral Heteroevaluación
Cierre	Evaluación de la secuencia didáctica.	Evaluación de la secuencia identificando los aciertos y desaciertos.	Coevaluación oral

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Secuencia didáctica 3 “Construcción oral de hechos históricos de mi barrio”.

Secuencia didáctica 3 “Construcción oral de hechos históricos de mi barrio”			
Objetivos	Aplicar conocimientos adquiridos en la construcción de narraciones orales de hechos históricos del barrio / Propiciar el uso del género discursivo oral de la conversación para apoyar la reconstrucción oral de la historia del barrio / Generar situaciones comunicativas que posibiliten el fortalecimiento de la escucha en los estudiantes / Desarrollar procesos de metacognición con los estudiantes que redunden en el fortalecimiento de su oralidad formal.		
Momento	Tópico	Aprendizajes esperados	Evaluación
Apertura	*Acuerdos *Metas *Producto *Cronogr.	Dar su punto de vista y escuchar opiniones para llegar a acuerdos.	Acuerdos establecidos
Desarrollo	Historia del barrio en la voz de uno de sus habitantes. La conversación.	Conceptualización acerca de la conversación. Aplicación de normas de interacción. Contrastación de las narraciones realizadas por las fuentes orales.	Recopilación e ilustración de la información ofrecida por las fuentes.
	Historia del barrio en la voz de los niños	Construcción de una narración oral histórica del barrio.	Borradores orales de la narración oral histórica del barrio.
	La comprensión oral (Escucha)	Fortalecimiento de la comprensión oral (escucha).	Autoevaluación
Cierre	Socialización de narraciones orales históricas.	Participación en un evento del colegio socializando narraciones orales históricas del barrio.	Autoevaluación y coevaluación oral

Fuente: Elaboración propia.

3.2.3. Etapa 3: Sistematización de la propuesta de intervención.

Finalizada la propuesta didáctica desarrollada en el transcurso del año 2014 con los niños de grado primero, se dio inicio a su sistematización a partir de las categorías de análisis y subcategorías, las cuales tuvieron directa relación con las preguntas de investigación y fueron las que orientaron el análisis y la interpretación de la propuesta de intervención. En la tabla N° 5 se muestra la relación entre preguntas, objetivos y categorías de la investigación.

Tabla 5. Relación entre preguntas, objetivos y categorías de la investigación.

Objetivo General	Objetivos Específicos	Preguntas de investigación	Categoría de análisis	Subcategoría		
Fortalecer el desarrollo de la oralidad formal y la construcción de conocimiento histórico en los niños y niñas de grado primero a través de la implementación de una propuesta didáctica.	Favorecer los procesos de la narración oral de cuentos con el fin de facilitar la construcción de narraciones orales de hechos históricos recientes. Posibilitar el uso de diversos géneros discursivos dialogales que contribuyan a la construcción de narraciones orales de hechos históricos recientes.	¿Cómo el fortalecimiento de la narración oral de cuentos favorece la construcción de narraciones orales de hechos históricos? ¿De qué manera el uso de otros géneros discursivos orales contribuye a la construcción de narraciones orales de acontecimientos históricos recientes? ¿De qué manera la narración oral de hechos históricos favorece el desarrollo de la oralidad formal y contribuye a la construcción de conocimiento histórico?	Oralidad Formal	Normas de Interacción	Turnos de habla	
					Estrategias de cortesía	
				Géneros discursivos	Género narrativo	El cuento
						Narración oral histórica
					Género dialogal	Entrevista
	Conversatorio					
	Conocimiento Histórico	Capacidad investigativa				
		Causalidad histórica				
		Tiempo histórico				
	Diseñar, implementar y evaluar una propuesta didáctica orientada al fortalecimiento de la oralidad formal a partir de la narración oral de hechos históricos recientes.	¿Cuáles son los requerimientos pedagógicos, didácticos y lingüísticos necesarios para la construcción de una propuesta didáctica que favorezca el desarrollo de la oralidad formal y la construcción de conocimiento histórico?	Didáctica de la Oralidad	Secuencia Didáctica		
Estrategias metacognitivas (autoevaluación y coevaluación)						

Fuente: Elaboración propia.

3.2.3.1. Categorías de análisis.

A. Oralidad formal: Esta categoría permite hacer el análisis del desarrollo alcanzado por los niños de grado primero en relación a la construcción de textos orales elaborados, de tema específico, que requieren de planificación y ensayo previo a la socialización frente a un auditorio determinado y que por ende están enmarcados en situaciones comunicativas de uso real o verosímil de la lengua oral. De ahí que, de ella se desprendan las siguientes subcategorías:

A.1. Normas de Interacción: Su análisis permite evidenciar cómo los estudiantes con el acompañamiento de la docente gestionan la interacción en diversas situaciones comunicativas a partir de aspectos pragmáticos como el respeto por los turnos de palabra y las convenciones de cortesía lingüística.

A.2. Géneros discursivos orales: Esta categoría permite determinar la apropiación de los estudiantes de diversos géneros discursivos (narrativos y dialogales) y las interrelaciones que se establecen entre ellos para construir conocimiento. Hacen parte de esta categoría:

A.2.1. La narración oral de cuentos (Estructura canónica): A partir del trabajo desarrollado con relación a la estructura y los elementos del texto narrativo, los estudiantes producen sus propios textos apoyados en imágenes para ser socializados a un auditorio determinado.

A.2.2. La narración oral histórica: Teniendo como base la estructura del cuento, los estudiantes construyen narraciones orales históricas apoyadas en material fotográfico y testimonios de fuentes orales.

A.2.3. La entrevista: Empleada como género pero también como herramienta de apoyo que posibilita a los estudiantes la recopilación de información de fuentes orales para la posterior construcción de narraciones orales históricas del colegio y del barrio.

A.2.4. El conversatorio: Asumido como género discursivo oral formal que los estudiantes emplean con una finalidad concreta (recopilar información acerca de la historia del barrio) y se desarrolla manteniendo un protocolo determinado (apertura, desarrollo y cierre)

B. Conocimiento histórico: Esta categoría hace referencia a los nuevos conocimientos que el estudiante construye al acceder a otras formas de producción de dicho conocimiento (entrevistas, conversatorios, las narraciones orales históricas) y que apunta a que tenga la capacidad de “pensar históricamente” iniciándose en el desarrollo de habilidades como la capacidad investigativa, la comprensión histórica y nociones relacionadas con el tiempo histórico.

C. Didáctica de la Oralidad: Hace parte de esta categoría la secuencia didáctica; estrategia didáctica seleccionada para desarrollar la propuesta de intervención del proyecto de investigación y las estrategias metacognitivas empleadas con el fin de que el estudiante fuera consciente de su proceso de aprendizaje.

3.2.4. Etapa 4: Socialización de resultados.

En esta etapa se dedujeron los aportes y conclusiones más significativas de la investigación a partir del análisis de las categorías y teniendo en cuenta las preguntas y subpreguntas que se buscaba resolver con este proyecto. Finalmente se da paso a la organización y entrega del informe final para su posterior sustentación y aprobación.

3.3. Instrumentos para la recolección de datos y su descripción.

El proyecto de investigación requirió durante algunas de sus etapas la utilización de diversos instrumentos y procedimientos que permitieron la recopilación de datos y su posterior análisis, entre ellos:

- ✓ La observación participante: Permite a la investigadora introducirse en los escenarios naturales de la acción y captar lo que realmente ocurre.
- ✓ Grabaciones en video: Son una herramienta fundamental para visualizar cuantas veces se desee el escenario de la acción, pudiéndolo analizar con más detenimiento y así recoger datos que puedan pasar inadvertidos, dada la gran cantidad de detalles que se pueden producir al mismo tiempo.
- ✓ Grabaciones de audio: Al igual que en las grabaciones de video, estas nos permiten volver a escuchar lo que se ha dicho en los escenarios de la acción.
- ✓ Pruebas documentales: Documentos, materiales pedagógicos institucionales, locales y nacionales, circulares, trabajos realizados por los estudiantes, programaciones, etc., que han sido o pueden ser importantes para la investigación.
- ✓ Entrevistas: Es una conversación que se mantiene entre dos o más personas (entrevista individual o grupal) de las cuales una es la entrevistadora que intenta recoger información de la otra u otras personas a través de preguntas más o menos estructuradas acerca del objeto de investigación.

3.4. Población.

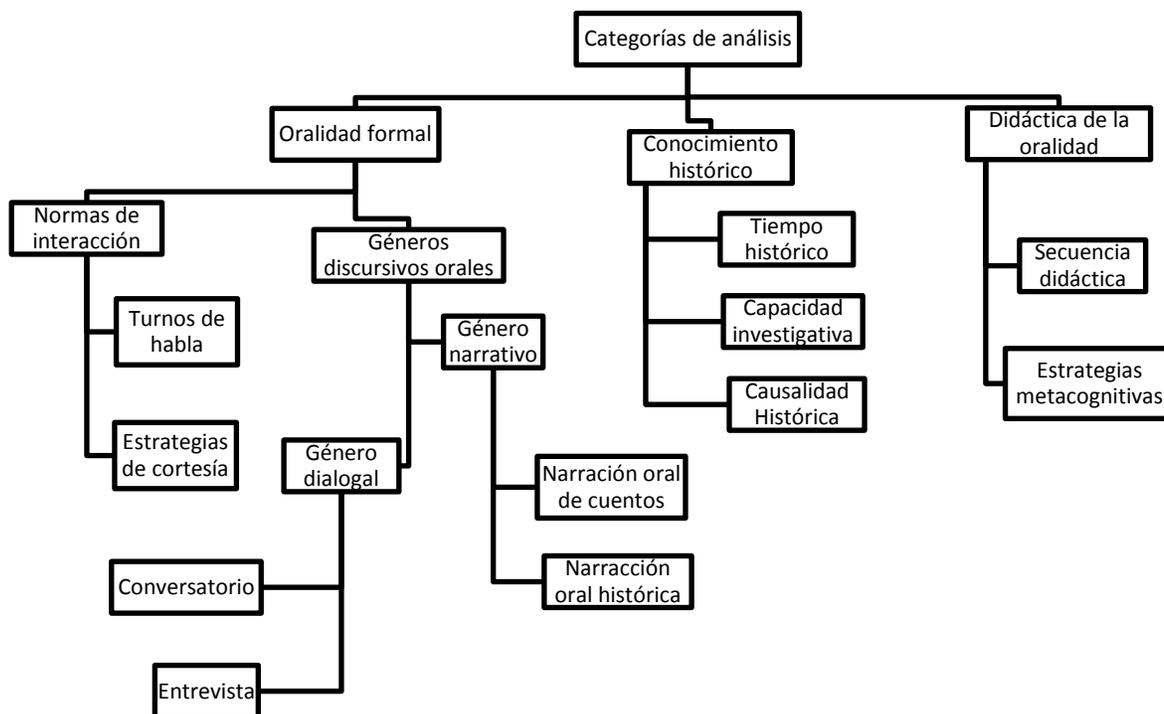
La investigación se realizó con un grupo de niños pertenecientes al grado primero de una Institución Educativa Distrital y la maestra – investigadora. El colegio se encuentra ubicado en la localidad de San Cristóbal, zona cuarta de Bogotá, con estrato 1 y 2. El grado primero estaba conformado por 28 estudiantes, 12 niños y 16 niñas con edades entre los 6 y 8 años.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En el presente capítulo se muestran los resultados obtenidos a partir de la implementación de una propuesta didáctica cuya finalidad es fortalecer la oralidad formal y la construcción de conocimiento histórico en niños y niñas de grado primero de una Institución Educativa Distrital.

La sistematización de la propuesta se realizó de acuerdo a las categorías y subcategorías que se plantearon y que están en estrecha relación con las preguntas y objetivos de la investigación. Estas son:

Imagen 4. Categorías de análisis de la investigación.



Fuente: Elaboración propia.

4.1. Oralidad Formal.

Dentro de esta categoría se analiza las normas de interacción y los géneros discursivos orales del cuento, la narración histórica, la entrevista y el conversatorio.

4.1.1. Normas de Interacción.

La interacción en el aula señala Montserrat Vilá i Santasusana (2005) se da con tres propósitos: negociar significados y construir conocimiento; explicar hechos, conocimientos y argumentar opiniones de forma planificada y, para gestionar la interacción social. En este apartado nos centraremos en esta última, gestionar la interacción social, sobre la cual señala Vilà (2005):

La lengua oral aparece habitualmente en la relación social que se establece en las aulas entre el alumnado y con el profesor o la profesora. Se habla continuamente para gestionar el día a día en clase: para aclarar instrucciones, para comentar ejercicios, para establecer normas de funcionamiento, para resolver conflictos, para aprender a respetar los turnos de palabra, para aprender a escuchar, para expresar y controlar emociones, etc. (p.13)

Como bien señala Vilá, gestionar la interacción oral se relaciona con determinadas normas que permiten regular cómo se toma la palabra, si se puede interrumpir o no, la actitud de los oyentes frente a sus hablantes, entre otros. Aspectos fundamentales para establecer una buena comunicación. De ahí que, en esta propuesta de intervención el trabajo desarrollado con las normas de interacción se centró en la regulación de los turnos de palabra, el manejo de una buena postura y actitud corporal, la escucha atenta para evitar repeticiones y en estrategias de cortesía como el saludo, presentarse y dar las gracias, que se aplicaron en las diversas situaciones comunicativas que se dieron en el aula.

4.1.1.1. Los turnos de habla y los roles de poder en el aula.

En la interacción los cambios de turno se rigen por el mecanismo de la *heteroselección* que consiste en que quien está usando la palabra selecciona al siguiente hablante y por el mecanismo de la *autoselección* que es cuando una persona presente se toma la palabra sin que se le haya cedido el turno en el habla (Calsamiglia & Tusón, 1999). En las interacciones en el aula se presentaron las dos, sin embargo, la que más predominaba era la heteroselección y quien cedía los turnos era por lo general el o la docente, como se muestra en el siguiente registro de un fragmento de la sesión desarrollada el 13 de febrero de 2014 en la que se indaga por los conocimientos previos de los estudiantes acerca de la narración a partir de la socialización de cuentos conocidos por ellos.

Registro N° 8: v. conocimientos previos_lectura de cuento_febrero13de2014 (2)

1. P: *Bueno, listo chicos. Ahora si vamos a continuar. Entonces. Vamos a escuchar al compañero que quiera, al compañero que desee pasar.* (E2 se para de su silla y salta mientras pide la palabra. La docente lo mira y el niño vuelve a su puesto)
2. P: *A narrar uno de los cuentos que haya leído o que haya escuchado de sus papitos, entonces va a pasar a contarlo. Los demás, los demás que debemos hacer*
3. E-varios: *Escuchar.*
4. P: *Muy bien debemos escuchar y ser respetuosos con nuestros compañeros / Listo chicos. Ay por favor, a ver. A ver* (Los niños retornan a sus puestos y empiezan a organizarse y ordenarse). *A ver. Esperemos tantico* (Desde el lugar en que se sentó, la docente mira a los niños) *Yo no recuerdo, yo no recuerdo que Cristian hubiera quedado ahí sentado.* (Mirando a un niño que se ha cambiado de puesto, la docente le señala su lugar) *O siéntese por aquí* (mostrándole otro puesto) *Vaya acomódese al lado de Juan David a ver si molesta menos. A ver recordemos. ¿Cómo es que debemos estar sentados?*
5. E-varios: *Biennnn.*
6. P: *La espalda en el espaldar, para eso es el espaldar de la silla* (Los niños se organizan en su postura) *Las piernas deben estar derechas. Ahora si yo no puedo dejar mis pies y mis manos quietas. Mis pies deben estar quietos. Si no puedo dejar mis manos quietas entonces las cruzo* (la docente se cruza de brazos). *Si no las quiero tener cruzadas las pongo aquí* (Coloca las manos con la palma sobre los muslos) *si no las quiero tener aquí pues las cruzo así* (entrelaza las manos y las coloca sobre los muslos) *que no sean intensas y vamos a escuchar a los compañeros. El compañero...*
E2 alza el brazo para participar.
7. E: *Él ya pasó.*
8. P: *El compañero que pase a contar la historia ¿Cómo lo debe hacer? A ver.*
9. E1: *Hablando.*
10. P: (simulando una persona que habla) *No, hay que vocalizar, hay que pronunciar bien para que todos me escuchen, para que todos me escuchen ¿Bueno? Listo. ¿Quién quiere pasar?*
11. E2: *Yo.*
12. P: *Aparte de E2.*
13. E1: *Y aparte de...*
14. E: *Hary.*
15. P: *Ah E1 ¿Tú no nos ibas a contar? (E1 niega con la cabeza)*
16. E: *Es que a ella le da pena.*
17. P: *Alguien me dijo que había leído un cuento en la biblioteca.*
18. E3: *Dijo E3, E1, E4 ¿Quién más?*

19. P: *Bueno, pero ¿Quién quiere pasar a contarnos un cuento?* (Los niños no se animan a participar) *por ejemplo: Ay mire profesora que yo me sé el de Caperucita Roja, Ah bueno pues pasa y lo cuentas.*
20. E2: *Yo* (Los compañeros se ríen)
21. E1: (se levanta y mira a E2) *Alguien aparte de E2.*

Como lo muestra el registro, la docente además de ser la que hace las intervenciones más largas (4. P / 6. P), es la encargada de gestionar los turnos de habla (12. P / 15. P). Aunque un estudiante (E2) manifiesta su deseo de participar por segunda vez, la docente rechaza la participación del niño (12. P) en procura de darle participación a otros (15. P) que no muestran interés en hacerlo. Además, los estudiantes terminan replicando la conducta empleada por la docente para gestionar los turnos de habla (20. E2 / 21. E1)

Posteriormente la asignación de los turnos fue cedido a los estudiantes a quienes se les asignó ser “el monitor de la palabra”; dicha figura surgió de una propuesta realizada por un estudiante durante una de las sesiones. Veamos el fragmento transcrito de dicha sesión:

Registro N° 9: v. Sensibilización_febrero26de2014 (2) Minuto 38':52" Profesora (P) Estudiante (E)

1. P: *¡A bueno! escuchen la propuesta de E10. Esta interesante. A ver vuélvela a decir.*
2. E10: *Que debemos tener muchachos para vigilar que ellos se estén portando bien.*
3. P: *Bueno ¿Qué les parece esa propuesta?*
4. E-varios: *¡Bien!*
5. P: *Y que les parece si en lugar de compañeros que vigilen porque no mejor escogemos un compañero que le ayude a la profesora a dar la palabra. Entonces escogemos a un compañero encargado de dar la palabra. Ya no va a ser la profesora. ¿Qué les parece eso?*
6. E-varios: *¡Bien!*

El monitor de la palabra tenía como función dar el turno teniendo en cuenta que todos participaran y así evitar la monopolización de la palabra. Permitir al estudiante asumir este rol de forma rotativa les dio a los niños la posibilidad de desempeñar un papel que implicó cierto grado de poder, ya que de él dependía si se le daba la palabra o no a determinado compañero. Este ejercicio siempre fue acompañado por la docente con el fin de que el turno de palabra fuera cedido de forma tal que no quedara acaparado por unos cuantos.

El registro muestra también como la interacción está regulada por juegos de poder y el niño lo ratifica al sentir la necesidad de estar regulado por una imagen de autoridad al emplear la palabra *vigilar* (2. E10). Dicho poder es trasladado de la docente a un estudiante al que se asigna como “monitor de la palabra”. Esta necesidad puede estar relacionada con las formas como se dan las situaciones comunicativas en los diversos contextos en que se desenvuelve el estudiante (familiar, social, escolar) en los que cada participante asume un rol diferente en la interacción y la cual, por lo general, está regulada por el más fuerte, por el que tiene la autoridad, ya sea mamá, papá, el brabucón o los líderes del salón. Es esos intercambios comunicativos, como en el caso de la conversación, afirma Calsamiglia & Tusón (1999):

Observar quién toma la palabra, cuantas veces, de qué manera y cuánto tiempo ocupa a lo largo de la interacción aporta una información muy clara y valiosa sobre los papeles comunicativos que adopta cada participante y sobre las relaciones de poder, dominación, de solidaridad o sobre la distancia social que se establece entre quienes participan en la conversación. (p.35)

4.1.1.2. El mecanismo de la autoselección y heteroselección como reguladores de la Interacción.

A continuación se muestra el uso que dieron los estudiantes en diversas situaciones comunicativas a los mecanismos que se emplean en la interacción para distribuir los turnos de habla (autoselección y heteroselección).

Los turnos son la base organizativa de toda situación comunicativa. Por esto, en las diversas situaciones en que se desarrollaron sesiones plenarias, fue necesario por cuestiones de organización y por las características de dichas sesiones, regular los turnos de habla a través del monitor de la palabra y por ende del mecanismo de la *heteroselección*. Como lo muestra la imagen 5 (tomada del registro v. *Análisis comparativo cuentos narrados_marzo06de2014* (3)) de una sesión en que los estudiantes realizaron la comparación de dos versiones (una narrada por una compañera y la otra por un experto) del cuento Cenicienta y en la que aparece el monitor de la palabra cumpliendo su respectiva función.

Imagen 5. Mecanismo de heteroselección (monitor de la palabra).



Fuente: registro v. análisis comparativo cuentos narrados_06/03/14 (3)

Aquí se presenta un fragmento de la transcripción de dicha sesión:

Registro N° 10: v. Análisis comparativo cuentos narrados_marzo06de20/14 (3) (01:54 a 02:41)

1. P: *Ahí ¿Qué faltaba decir? A ver E6 hijo, usted es el encargado de dar la palabra. Si su compañero no dice nada dele la palabra a otra persona.*
El monitor (E6) se acerca y le da la palabra a otro compañero (E1).
2. E1: *Cuando sucedió*
3. E2: *Profe era en Bojacá ¿no se acuerda? (E2 emplea el mecanismo de la autoselección)*
4. P: *Ojala no sea a los mismos de siempre (dirigiéndose al monitor E6)*
5. E2: *era en Bojacá (E2 vuelve a emplear la autoselección)*
El monitor (E6) se acerca y le da la palabra a E3
6. E3: *Que le mandó*
7. P: *¡ay Dios mío! (varios niños hablan)*
8. E3: *Que le mandó una carta de baile*
9. P: *nooo. Algo más faltaba al inicio ¿Qué era? (Varios niños alzan la mano, uno de ellos mira a P) El que da la palabra es E6.*
El monitor (E6) se acerca a un compañero (E1) y le cede la palabra.
10. E1: *Esss. A donde, a donde...*
11. P: *Ahhh, bueno muy bien, faltó decir dónde, donde sucedió la*
12. E4: *Fiesta (E4 emplea la autoselección)*
13. P: *¿La fiesta?*
Varios niños hablan
14. E5: *El baile (autoselección)*

El registro muestra que aunque en la interacción se prioriza el mecanismo de la heteroselección ya que es el monitor quien al acercarse a sus compañeros da el turno de la palabra, es inevitable que se dé la autoselección (3. E2 / 5. E2 / 12. E4 / 14.E5).

El mecanismo de la heteroselección se empleó en sesiones en las que los estudiantes dieron su punto de vista y escucharon opiniones para llegar a acuerdos; conceptualizaron acerca de algún tópico; sesiones en que realizaron entrevistas a profesores y padres de familia y en las evaluaciones participativas de las socializaciones de las narraciones orales.

Así mismo, durante el desarrollo de la propuesta también se presentaron situaciones comunicativas en las que el mecanismo predominante fue la autoselección, como en el caso del trabajo en equipo. Espacios en los que los estudiantes construyeron sus narraciones, organizaron material y/o ensayaron la puesta en escena de sus producciones. El registro N° 11 muestra el empleo que hacen los estudiantes del mecanismo de la autoselección en una sesión realizada el 10 de noviembre de 2014 cuyo objetivo era que los niños establecieran un orden para narrar los eventos que hasta ese momento se habían recopilado de la historia del barrio.

Registro N°11: a. organización narración historia del barrio_noviembre10de2014 (02:56 – 04:32)

1. E11: *E12 va a contar esta.*
2. E20: *E12 va a contar lo de las pocas casas.*
3. E11: *E1 va a contar lo de las vacas y las ovejas. E5 va a contar lo de las ladrilleras y lo del transporte.*
4. E5: *No, yo no me se lo de las ladrilleras y las ladrilleras son estas dos.*
5. E20: *Yo tampoco me se eso.*
6. E11: *E5. Entonces yo cuento la de las ladrilleras.*
7. E12: *El que queramos ahí.*
8. E11: *Yo voy a contar lo del agua y lo de los niños de los zapatos. E20 ¿Qué va a contar?*
9. E20: *Yo cuento esto, lo de la gasolina. Yo no se me lo de la escuelita. Lo de la comunicación y la luz ¿Lo de la luz donde esta?*
10. E5: *No, no hay.*
11. E11: *De esto de lo del televisor.*
12. E20: *Lo de que no había celular y lo del televisor.*
13. E11: *Y yo voy a contar lo de la muchacha que se llama la pantera, de esa del hospital.*
14. E20: *Yo voy a contar lo de la venta de la carnicería.*
15. E11: *Profe listo.*

El registro muestra cómo el mecanismo de autoselección funciona relativamente bien en la interacción que se da entre los estudiantes porque éstos reconocen casi de forma intuitiva lo que se denominada *lugares apropiados para la transición*, los cuales pueden estar señalados por una pregunta, una entonación descendente seguida de pausa o por un gesto. De lo contrario, su mal funcionamiento se hubiera evidenciado en pausas excesivamente largas, en interrupciones o solapamientos (Calsamiglia & Tusón, 1999, p.33)

4.1.1.3. La cortesía en las interacciones.

La interacción es posible porque existe una organización implícita que los participantes reconocen al respetar ciertas reglas de alternancia y normas que regulan la toma de la palabra, el silencio en el momento adecuado, la escucha atenta de lo que dice el otro y lo relacionado con la *cortesía lingüística*; que es concebida desde disciplinas como la pragmática como un conjunto de formulas verbales y no verbales que emplean los interlocutores para mantener el equilibrio social y establecer relaciones cordiales y respetuosas con el fin de preservar la imagen del interlocutor y, al mismo tiempo, proteger la propia imagen (Vilá, 2005, p.18).

Al finalizar las secuencias didácticas los estudiantes socializaron a diversos auditorios los productos construidos. En dichas socializaciones emplearon estrategias de cortesía para establecer una relación respetuosa con sus interlocutores como el saludo y la presentación de sí mismo o del invitado y la despedida. A continuación se muestra en la tabla 6 el empleo que hicieron los estudiantes de dichas estrategias en las diversas situaciones comunicativas.

Tabla 6. Estrategias de cortesía y su uso en situaciones comunicativas.

Secuencia Didáctica (SD)	Registro	Fragmento de la Transcripción
SD N° 1: Construcción del concepto de narración	a.narrandoaotros_LizethSaraN_abril03de2014	(00:01 – 00:11) E7: <i>Buenas tardes compañeritos me llamo E7.</i> E4: <i>Buenas tardes compañeritos me llamo E4.</i> E7: <i>Les vamos a contar un cuento de Chigüiro.</i> (02:24) E7: <i>Y vivieron felices para siempre. Chao compañeritos, gracias.</i>
SD N° 2: Reconstrucción oral de la historia del colegio.	a.Entrevista_JaimeCaipe_mayo29de2014 (02)	(00:27)E8: <i>Buenas tardes compañeritos les presentamos al profesor Jaime Caipe que ha estado mucho tiempo en este colegio y hoy viene a contarnos de la historia de nuestro colegio.</i> (35:04) E2: <i>Gracias profesor por haber venido</i>
	v. socialización historia del colegio a 3º_agosto22de2014	(01:30-02:07) E11: <i>Buenas tardes compañeritos mi nombre es E11.</i> E24: <i>Buenas tardes compañeritos mi nombre es E24.</i> E5: <i>Buenas tardes compañeritos mi nombre es E5.</i> E2: <i>Buenas tardes mi nombre es E2 y gracias a estos profesores (señalándolas fotos de los docentes entrevistados) estamos contando la historia de nuestro colegio.</i> (08:26) E11: <i>Gracias amiguitos por escuchar esta historia del colegio.</i>
SD N° 3: Construcción oral de hechos históricos de mi barrio.	v. conversatorio abuelo_septiembre29de2014	(02:33)E14: <i>Buenas tardes compañeritos les presento a mi papi Tiberio el nos va a contar la historia del barrio.</i> (34:39) E26: <i>Gracias abuelo de E14 por venir a contarnos la historia del barrio.</i>

Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes hicieron la transferencia de estas fórmulas a cada una de las socializaciones de narraciones realizadas a los diferentes auditorios (preescolar, 1º, 2º, 3º y 5º), en las entrevistas realizadas a profesores y en los conversatorios que se sostuvieron con padres de familia.

Así, las interacciones sostenidas por los estudiantes mantuvieron la organización global de toda interacción, en la que, según Palou & Bosch (2005), se dan tres etapas sucesivas:

- ✓ *La obertura*, momento de toma de contacto entre los participantes, en el que los estudiantes saludaron, se presentaron o presentaron a su invitado y comentaron el porqué de dicho encuentro;
- ✓ *el cuerpo* cuya extensión depende del objetivo del intercambio. En el caso de esta propuesta la extensión del cuerpo en las interacciones donde socializaron narraciones fue corto (entre 8 y 10 minutos), mientras que, en las entrevistas y

los conversatorios, el cuerpo de dichas interacciones fue más extenso (entre 20 y 35 minutos) ; y,

- ✓ *el cierre* que conlleva un distanciamiento entre los participantes, y en el que los estudiantes agradecieron a su público o a sus invitados y se despidieron.

En conclusión los niños y niñas avanzaron en el desarrollo de su competencia comunicativa oral (específicamente su competencia sociolingüística y estratégica) y por ende en el fortalecimiento de su oralidad formal porque mantuvieron la organización global de toda interacción (obertura, desarrollo y cierre); emplearon estrategias de cortesía para entablar una buena relación con los diversos auditorios con los que interactuaron; recurrieron al mecanismo de la autoselección o heteroselección para la distribución de los turnos según ameritaba la situación comunicativa; y, además, favorecieron su nivel de escucha atenta al asumir posturas corporales adecuadas que disminuyeron los distractores.

4.1.2. Géneros discursivos orales.

A continuación se presenta el análisis de la subcategoría géneros discursivos de la que hace parte el género narrativo con el cuento y la narración oral histórica; y el género dialogal con la entrevista y el conversatorio.

4.1.2.1. El cuento y su estructura canónica.

El trabajo desarrollado con el cuento, teniendo en cuenta los postulados de Van Dijk (1978), Adam (citado por Calsamiglia & Tusón, 1999) y Labov (citado por Reyes, 2003) sentaron las bases para el posterior trabajo que se realizó con la narración oral histórica.

Fue un ejercicio progresivo que partió de la identificación de la estructura y los elementos del texto narrativo a partir del análisis de dos versiones de un mismo cuento (una en la voz de un estudiante y la otra en la voz de un experto) empleando preguntas referidas al tiempo, lugar, personajes, acciones y la situación final. Luego se procedió a la construcción, revisión y retroalimentación

de sus propias producciones. Después se ensayó la puesta en escena y se practicó el empleo de estrategias de cortesía para finalmente socializar las producciones a diversos grupos de estudiantes.

Para el primer momento, la identificación de la estructura y los elementos del texto narrativo, se analizó dos versiones del cuento Cenicienta, una en la voz de una estudiante “E9: *Había una vez una princesa que se llama Cenicienta y vinieron tres hermanas malas y le quitaron su cuarto y Cenicienta dormía en la calle y luego mandaron una carta de un baile y no dejaron ir a Cenicienta si no hacia un trabajo y la, y un hada madrina apareció por la noche y ella le concedía los deseos y cuando las tres ya se fueron pal baile, la hada concedió un deseo que ella pidió, que pidió, el deseo era que ella fuera al baile en una carroza y después Cenicienta se fue corriendo porque las tres hermanas y botó una zapatilla brillante suyas y a ninguna de las tres cuando fueron no le cabió la zapatilla a ninguna y a la única que le cabió la zapatilla fue a Cenicienta. Ya no hay más” (Fragmento tomado del registro v. *conocimientos previos_lectura cuento _febrero13de2014 (2)* de la sesión desarrollada el 13 de febrero en la que se invita a los estudiantes a narrar a sus compañeros cuentos escuchados o leídos en la biblioteca, en la casa o vistos en televisión)*

La otra versión en la voz de un experto “*CENICIENTA. ¡Hola! ¿Cuál es tu nombre? Soy Dany os voy a contar el cuento de cenicienta. Escuchad. Hubo una vez una joven muy bella que no tenía padres. Pero lo que si tenía era una madrastra. Una viuda insoportable e impertinente con dos hijas a cual más fea. Era ella quien hacia los trabajos más duros y desagradables de la casa. Y como sus vestidos estaban siempre tan manchados de ceniza todos los que la conocían la llamaban Cenicienta. Un día el rey de aquel país anuncio que iba a dar una gran fiesta en su palacio a la que invitaba a todas las jóvenes casaderas del reino. Entonces le dijo la madrastra con aire irascible: -Tu Cenicienta no iras te quedaras en casa fregando el suelo (...)*” (Versión tomada de <https://www.youtube.com/watch?v=WI7erCp2LC0>)

Las cinco preguntas empleadas para el análisis de las dos versiones fueron ¿Cuándo sucedió la historia? (tiempo) ¿Dónde sucedió la historia? (lugar) ¿Nombran los personajes más importantes de la historia? (personajes) ¿Qué paso en la historia? (Complicación/Acciones) ¿Contaron el final de la historia? (Situación final). Estas tenían como finalidad ayudar a los estudiantes en el reconocimiento de la estructura canónica y la identificación de elementos del texto

narrativo, dando cuenta de su presencia o ausencia en cada versión del cuento Cenicienta.

El resultado del análisis realizado en dos sesiones de trabajo se puede visualizar en la tabla 7 que muestra las respuestas de los estudiantes a las preguntas realizadas a cada versión del cuento.

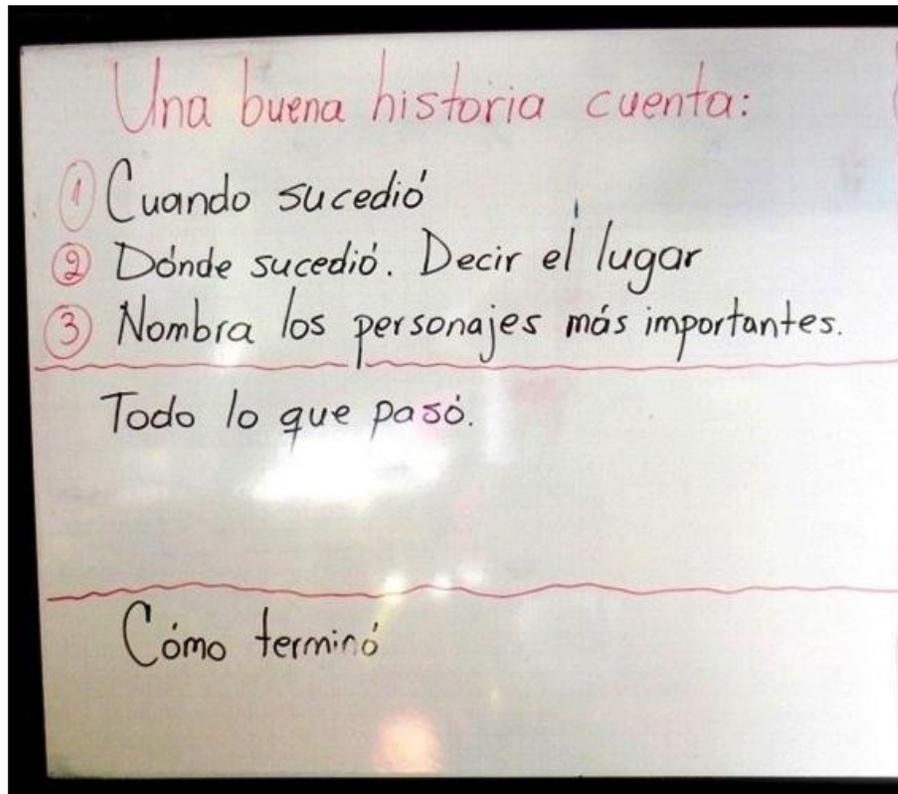
Tabla 7. Análisis comparativo de dos versiones de un cuento.

Pregunta		Narración de la compañera	Narración del experto
Situación inicial, orientación o marco	¿Nombran los personajes más importantes de la historia?	192. E8: <i>Cenicienta</i> 195. E7: <i>Las tres hermanas</i> 215. E29: <i>La mamá.</i>	48. E_varios: <i>¡Cenicienta!</i> / 54. E16: <i>Y tenía una madrastra</i> / 59. E16: <i>Y a la hermana más fea profe.</i> / 60. P: <i>Y ellos ¿quiénes son? la madrastra, las hermanas y Cenicienta ¿Quiénes son?</i> / 61. E25: <i>Los personajes.</i>
	¿Cuándo sucedió la historia?	101. E3: <i>O sea había una vez.</i>	90. E20: <i>Él dijo había una vez.</i> / 98. E12: <i>Hace mucho tiempo.</i>
	¿Dónde sucedió la historia?	75. E11: <i>No dijo donde suce...</i> 76. E16: <i>Y donde sucedió</i>	71. E2: <i>Y al país.</i> 73. E29: <i>Un país que tienen muchas casas.</i> 74. E2: <i>Y muchos castillos.</i>
Complicación de la acción	¿Qué pasó en la historia?	<i>Faltó mucha información como</i> 249. E25: <i>¿Quién la mandó? (la carta de invitación al baile)</i> 313. E16: <i>¿Quién hizo la fiesta?</i> 345. E10: <i>¿Por qué botó la zapatilla?</i> 390. E10: <i>¿Quién le midió la zapatilla?</i> 392. E11: <i>¿Quién trajo la zapatilla?</i>	<i>Cuentan lo que sucedió:</i> 144. E11: <i>Iba a dar una fiesta en su palacio.</i> 145. P: <i>Ah, en su palacio ¿Quien iba a dar la fiesta?</i> 148. E16: <i>El rey.</i> 181. E7: <i>Que no vaya.</i> 183. E_varios: <i>Cenicienta.</i> 184. E11: <i>Porque tenía que trapear el piso.</i> 212. E30: <i>Que llego la hada madrina de ella entonces le concedió un deseo.</i> 214. E19: <i>Que llegó al palacio y después ya era la noche y sonó la campana y corrió y se le cayó la zapatilla y el príncipe encontró la zapatilla</i> <i>*En conclusión cuentan paso a paso lo que sucedió.</i>
Situación final o solución	¿Contaron el final de la historia?	402. E11: <i>Solo dijo ya.</i>	16. E_varios: <i>¡Que vivieron muy felices!</i>

Fuente: Elaboración propia.

Este ejercicio de análisis de las dos versiones del cuento Cenicienta permitió a los niños identificar claramente lo que debían tener en cuenta al momento de construir sus narraciones (Estructura y elementos) como lo muestra la imagen 6 que da cuenta de lo concluido después de dos sesiones de trabajo en las que se realizó el análisis.

Imagen 6. Pautas para construir narraciones.

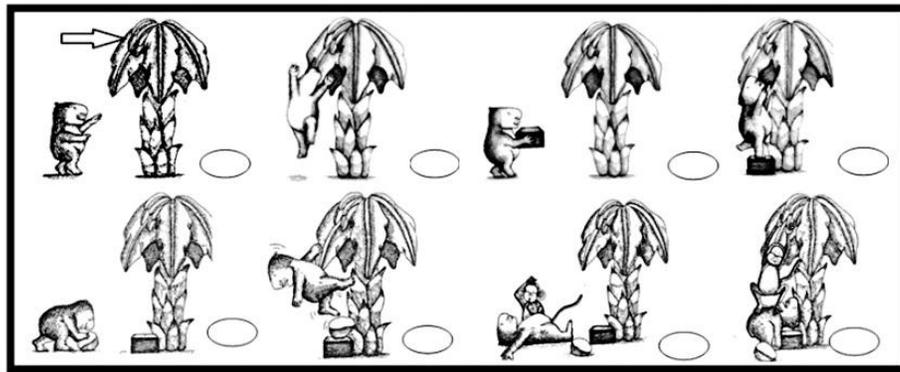


Fuente: registro v.construcción_cuento_marzo10 (2)

Teniendo en cuenta las pautas anteriores se dio paso a la construcción de narraciones apoyadas en imágenes, su ensayo y puesta en escena. Este trabajo se desarrolló por equipos ya que una de las intenciones de la secuencia era generar espacios de interacción que le posibilitaran al niño la construcción colectiva de conocimiento. Los estudiantes tuvieron la posibilidad de hacer tres “borradores orales” de sus narraciones antes de socializarlas a los compañeros de otros cursos. Durante este proceso la mediación de la docente estuvo centrada en realizar retroalimentaciones con cada uno de los grupos en las que además de escuchar las narraciones en la voz de los niños les ayudaba a identificar elementos ausentes y daba sugerencias para mejorar la narración.

A continuación se muestra el proceso que se dio con un grupo de estudiantes al construir su texto narrativo oral. El grupo se apoyó en las imágenes de uno de los cuentos de “Chigüiro”. Previo a la construcción de la narración los estudiantes colorearon las imágenes, las organizaron secuencialmente y finalmente las pegaron en una tira de papel en el orden que muestra la imagen 7.

Imagen 7. Organización de imágenes para construir narraciones.



Fuente: Ivar Da Coll (2001). Chigüiro encuentra ayuda.

Primer borrador oral

Registro N° 13: v.construcción_cuento_marzo10de2014 (2) (10:41 –12:55)

1a. E11: *Buenas tardes compañeritos mi nombre es E11.*

2a. E14: *Buenas tardes compañeritos me llamo E14.*

3a. E11: *Les vamos a contar el cuento de Chigüiro. **Había una vez un chigüiro** que vio un árbol de bananas **y entonces** quería coger una **y tenía** hambre y por eso quería coger una.*

4a. E14: *Intentó saltar y no pudo*

5a. E11: *y **entonces** el **chigüiro** trajo una caja*

6a. E14: ***y entonces** el **chigüiro** trajo una piedra. Se subió a la caja **y no pudo**. **Entonces** el **chigüiro** trajo una piedra **y se subió** en la piedra **y se cayó***

7a. E11: ***Entonces** lo encontró un mono tirado en el piso **y se preguntó** ¿Cómo se cayó?*

8a. E14: ***Y se subió** al **Chigüiro** **y cogió** dos bananas **y***

9a. E11: ***Y el Chigüiro se despertó y el mono compartió una banana con Chigüiro. Fin***

Segundo borrador oral

Registro N° 14: v. Narración E11_E14_E10_marzo13de2014

1b. E11: *Buenas tardes mi nombre es E11.*

2b. E14: *Buenas tardes mi nombre es E14.*

3b. E10: *Buenas tardes mi nombre es E10.*

4b. E11: *Les vamos a contar el cuento de **Chigüiro**. **Había una vez un chigüiro** que vivía en la selva que vio un árbol de bananas y quería coger una **y saltó** y trató saltando pero no pudo. **Entonces** cogió una caja, trajo una caja de su casa **y se subió y no pudo**.*

5b. E10: ***Y se cayó y se raspó**. Un mono lo encontró tirado en el piso y desmayado para subir*

6b. E14: ***y se encimó encima de la barriga de Chigüiro y cogió dos bananas. Fin***

Tercer borrador oral

Registro N° 15: a.mejorandolasnarraciones_E11-E14-E10_marzo20de2014 (3)

1c. E11: *Buenas tardes mi nombre es E11*

2c. E14: *Buenas tardes mi nombre es E14.*

3c. E10: *Buenas tardes mi nombre es E10.*

4c. E11: *Les vamos a contar el cuento de Chigüiro. **Había una vez un chigüiro** que vivía en la **selva** y **él** vio un árbol de bananas y quería coger una porque tenía hambre. **Entonces chigüiro** trató saltando **y** no pudo*

5c. E14: *y **entonces** trajo una caja de su casa **y** se encimo encima de **ella y** chigüiro no pudo por la banana*

6c. E10: ***y** trajo una piedra de su casa chigüiro la iba a montar en la caja pero la piedra se movía, se movía y estaba resbalosa se cayó, se desmayó. **Después** un mono se rascó la cabeza **y** pensó ¿Qué le pasaría?*

Después

7c. E11: *Y **después Chigüiro** se despertó **y** el mono le había preguntado cómo se había caído **y entonces Chigüiro** le dijo: - es que traje una piedra de mi casa **y** la encime encima de la caja **y** se resbaló **y** me resbalé **y** me caí **y** me desmayé-.**Entonces** inventaron un plan y el mono dijo: - que bueno-. **Y entonces...***

8c. E14: ***Y** se encimo en la barriga de **él** y cogió dos bananas*

9c. E10: ***Después** el **chigüiro** le contó que había cazado **después** estaban comiendo **y hablando y después** le dijo: -traje una piedra.*

10c. E11: *Va acá (señalando la imagen que le correspondía al niño)*

11c. E10: *Comió la banana y fin.*

Ahora veamos aspectos relacionados con la estructura, los elementos y la cohesión de los borradores orales producidos por el grupo de estudiantes.

En cuanto a la estructura canónica y los elementos del texto narrativo. Los tres borradores presentan algunas fases o elementos constitutivos de un texto narrativo, es decir, tienen una situación inicial u orientación, una complicación de la acción y una situación final, solución o resultado. Sin embargo el tratamiento que se le da a cada una de las partes varía de un borrador a otro, lo que está en estrecha relación con la forma en que manejaron los elementos de la narración (lugar, acción, tiempo, personajes). Al respecto se puede señalar que:

-Mientras que en el primer borrador del cuento en la situación inicial se identifica el tiempo y el personaje principal (3a. E11), en los borradores dos y tres los estudiantes reconocen las ausencias y nombran no solo el tiempo “*había una vez*”, el personaje principal “*un chigüiro*”, sino también el lugar “*vivía en la selva*” (4b. E11 / 4c. E11).

-En los tres borradores, las acciones son narradas en tercera persona y se emplea el tiempo verbal pasado “Intentó saltar”, “se subió”, “se cayó”, “lo encontró”, “Y se despertó”, elementos típicos de los textos narrativos.

-En el primer y segundo borrador solo aparece la voz del narrador, mientras que en el tercer borrador los estudiantes incorporan en su narración la voz de uno de los personajes, pasando del uso del discurso indirecto (el narrador reproduce con sus palabras lo que los personajes dicen o han dicho) a un discurso directo (se reproduce directa y literalmente las palabras de los personajes) “7c. E11: (...) Chigüiro le dijo: - es que traje una piedra de mi casa y la encime encima de la caja y se resbaló y me resbalé y me caí y me desmayé-.”,

En relación a la cohesión de los textos producidos (progresión temática, referentes y marcadores). La progresión temática empleada en los tres borradores es la de tema constante, siendo este el esquema más simple con el que el hablante no arriesga la interpretación, ya que el oyente difícilmente se extravía al haber siempre un punto común –en este caso “Chigüiro”- entre todos los enunciados (4c. E11).

Los estudiantes exponen los acontecimientos en cadena, en el que uno es la causa del otro “6a. E14: (...) Se subió a la caja y no pudo. Entonces el chigüiro trajo una piedra y se subió en la piedra y se cayó.” Esta exposición de acontecimientos mejoró de un borrador a otro, ya que, mientras en el primer y segundo borrador se limitan a nombrar las acciones desarrolladas por el personaje principal (6a. E14 / 4b. E11) en el tercer borrador hacen una narración más detallada de las mismas en la que dan cuenta, por ejemplo, de donde provienen los elementos que usa el personaje “trajo una caja de su casa”, la causa de la caída del personaje “pero la piedra se movía, se movía y estaba resbalosa se cayó, se desmayó” y complementan las acciones “un mono se rascó la cabeza y pensó ¿Qué le pasaría?

El *mantenimiento del referente* se da acudiendo al mecanismo de repetición, de ahí que, en los tres borradores los estudiantes nombren directamente el personaje “Chigüiro”. Aunque vale la pena resaltar que en el tercer borrador los estudiantes hicieron uso de la deixis endofórica al emplear pronombres personales como “él” (4c. E11 / 8c. E14) para referirse al personaje principal y “ella” (5c. E14) para aludir a un elemento empleado por el personaje principal.

Los marcadores más empleados por los estudiantes en el primer y segundo borrador fueron el conector temporal **entonces** y el conector aditivo **y** (3a. E11 / 5a. E11 / 6a. E14 / 7a. E11 / 8a. E14 / 9a. E11), mientras que en el tercer borrador, incluyen además de los dos anteriores, el conector aditivo **después** (6c. E10 / 7c. E11 / 9c. E10). Sin embargo es notoria la dificultad que presentan los estudiantes en el empleo de este tipo de elementos cuya finalidad discursiva se centra en proporcionar cohesión y estructura y en servir de guía en la interpretación del sentido de los textos producidos (Calsamiglia & Tusón, 1999, p.246).

El trabajo desarrollado con el cuento da cuenta cómo los estudiantes a partir del análisis de las dos versiones de un cuento identificaron la estructura y los elementos de un texto narrativo y luego ese conocimiento lo aplicaron en la construcción de sus propias producciones, las cuales fueron mejorando a medida que hicieron los borradores orales. El proceso desarrollado por los niños en esta primera secuencia fue la base para el trabajo llevado a cabo en las posteriores secuencias didácticas desarrolladas ya que además de construirse conocimiento acerca de la estructura y los elementos del texto narrativos, también se construyó conocimiento con relación a la interacción (turnos de palabra, estrategias de cortesía).

4.1.2.2. La entrevista y el conversatorio dos estrategias discursivas claves para la construcción de narraciones históricas.

Una de las finalidades de la propuesta didáctica apuntó a que los estudiantes apoyados en los conocimientos construidos durante la primera secuencia didáctica acerca de la estructura y los elementos del texto narrativo y las estrategias de cortesía identificadas para emplear en las socializaciones, construyeran una narración oral histórica (de su colegio y de su barrio) apoyados en otros géneros discursivos orales como la entrevista y el conversatorio.

Esto requirió de cinco momentos: primero la conceptualización, organización y realización de entrevistas o conversatorios a fuentes orales. Segundo la recopilación y contraste de la información obtenida de las diferentes fuentes. Tercero la construcción colectiva de líneas del tiempo empleando fotos recopiladas (se trabajó con la historia del colegio). Cuarto la construcción colectiva de la narración histórica apoyada en la información obtenida de las fuentes orales y la línea del tiempo y quinto la revisión, perfeccionamiento y ensayo de la puesta en escena de la narración oral histórica para finalmente socializarla a otros.

4.1.2.2.1. La entrevista, una forma de recopilar la historia del colegio.

La entrevista vista como un género dialogal secundario por incorporar y resituar en su ordenamiento interior géneros discursivos primarios; cumplir una función dialógica; y, por la diferencia de roles que cumple la palabra (Morales, 1990) se convierte en un elemento fundamental para la construcción de narraciones orales históricas.

Esto se debe a que la entrevista permite recuperar el testimonio de fuentes orales; materia prima para la posterior producción de dichas narraciones y brinda la posibilidad de desarrollar en las aulas propuestas de trabajo alternas en las que el estudiante se convierte en un sujeto activo del aprendizaje (Schwarzstein, 2001, p.34).

El trabajo con la entrevista se inició con la conceptualización a partir de la indagación de conocimientos previos y el análisis conjunto (estudiantes-docente) de videos, posteriormente se construyeron las preguntas para las entrevistas, luego se ensayó con cada grupo y finalmente se entrevistó a los personajes previamente seleccionados.

La indagación realizada acerca de los conocimientos previos de los estudiantes acerca del género discursivo de la entrevista (ver registro N° 16) evidencia que los estudiantes

Registro N° 16: a.Conceptualizaciónentrevista_mayo19de2014 (1) (fragmento)

1. P: *Resulta que nosotros dijimos que íbamos a entrevistar a los profesores pero necesitamos saber que es una entrevista ¿Qué es una entrevista? E10 y luego E12. ¿Qué es una entrevista E1?*
2. E10: *Que se sienta a hablar con los profesores y ahí averiguan la información.*
4. E12: *Que hay que tener asientos*
6. E12: *Asientos y Mesas*
8. E12: *Para que nosotros nos sentemos bien y pongamos cuidado.*
10. E12: *A, a, al Director y eso*
13. E26: *Una entrevista es cuando uno está sentado y un señor que tiene una cámara nos entrevista.*
15. E26: *Entrevistarnos a nosotros*
18. E10: *Que uno le pregunta al profe, eso, si esto, si sabe algo del colegio.*
19. P: *A bueno, es preguntarle al profesor y será que bueno, sentamos al profe ahí y listo, le empezamos a hacer preguntas ¿Qué tendremos que hacer? ¿Primero que hacemos? A ver.*
20. E-varios: *Saludar*
21. P: *Ahhh saludamos al profe ¿Qué más?*
24. E-varios: *¡nosotros lo presentamos al profe!*
25. P: *Ah bueno listo. Ya presentamos al profe, entonces ¿qué hacemos? A ver E1 ¿Qué hacemos después?*
26. E10: *Que vamos pensando lo que vamos a ir diciendo*
27. P: *¿Para qué es que le vamos a hacer la entrevista a los profes? ¿Para qué?*
28. E1: *Para averiguarle la historia de nuestro colegio.*
35. P: *Los profes nos van a contar a nosotros y para que los profes nos cuenten a nosotros ¿qué les tenemos que hacer a los profes?*
36. E11: *Preguntas*
39. P: *Listo, ya. Hicimos muchas preguntas, los profes nos contestaron, nos contaron, listo. ¿Cómo hacemos para terminar?*
40. E3: *Nos despedimos*
45. E32: *Y damos las gracias.*
48. E11: *Y el profe se va.*

relacionaron la entrevista con un encuentro entre dos personas con el fin de obtener información acerca de un tema específico (que en este caso es la historia del colegio) a partir de preguntas. Esto no se encuentra alejado de lo que señalan Palou & Bosch (2005, p.95) para quienes la entrevista es un tipo particular de conversación en la cual el entrevistador plantea unas preguntas a una o más

personas con el objetivo de crear un nuevo discurso que responda a los intereses y a las expectativas de unos receptores particulares.

Además se observó que los estudiantes tenían la noción, podría decirse intuitiva, de la estructura de la entrevista, ya que reconocieron las tres fases indicadas por Palou & Bosch (2005, p.95):

- ✓ *Obertura.* Al comienzo se presenta al personaje (...) se hacen explícitas las razones por las cuales se realiza la entrevista y se relacionan con el entrevistado (20. E-varios / 24. E-varios).
- ✓ *Preguntas y respuestas.* Una vez hecha la presentación, se entra en el juego de preguntas y respuestas (...) que ha de servir para que poco a poco se vaya construyendo de manera compartida el texto (2. E10 / 18. E10 / 36. E11).
- ✓ *Cierre.* En esta fase puede proponerse un resumen de las principales cuestiones que han surgido y la expresión de fórmulas de agradecimiento por parte del entrevistador (40. E3 / 45. E32 / 48. E11).

Este conocimiento previo de los estudiantes acerca de la estructura de la entrevista se debe a la transferencia que hicieron de la estructura organizativa de la socialización de las narraciones de cuentos trabajada en la primera secuencia didáctica (saludo, presentación, decir lo que se va a decir, narrar el cuento, dar las gracias y despedirse) a este otro tipo de género discursivo oral.

Este conocimiento previo se reforzó con el análisis de tres videos de entrevistas realizadas por Mary Moon, del programa infantil Club Diez (las entrevistas fueron tomadas de <https://www.youtube.com>) a varios personajes y en las que se puede apreciar con gran claridad las tres fases (obertura, preguntas-respuestas y cierre). El nivel de apropiación de los estudiantes quedó evidenciado en las diferentes entrevistas que realizaron a las fuentes orales y cuyos registros se muestran en la tabla 8.

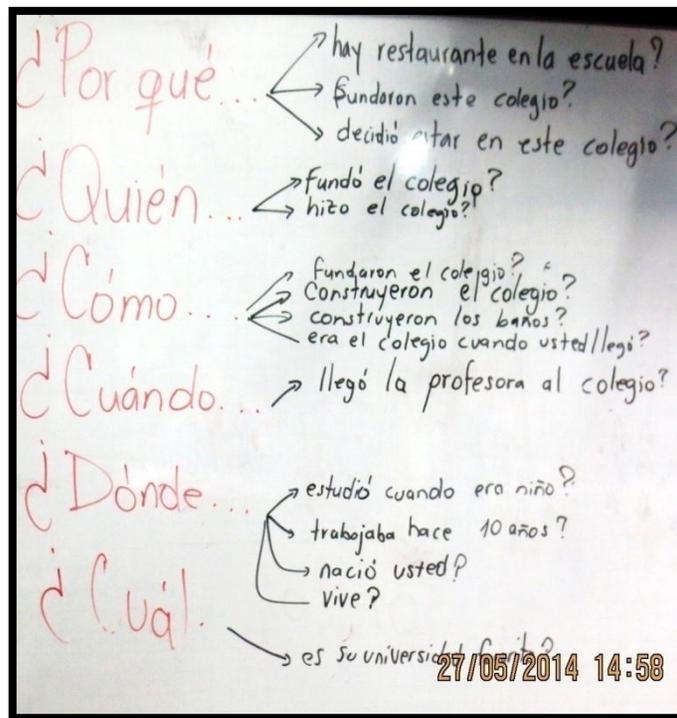
Tabla 8. Registros (fragmentos) de entrevistas a fuentes orales.

Entrevistado: Profesor Jaime Caipe Entrevistadores: E8, E5, E25, E2, E16 Registro: a. Entrevista_JaimeCaipe_mayo29de2014 (02) Fecha: Mayo 29 de 2014 Lugar: Biblioteca del colegio.		
Obertura	Preguntas-respuestas	cierre
(00:27)E8: <i>Buenas tardes compañeritos les presentamos al profesor Jaime Caipe que ha estado mucho tiempo en este colegio y hoy viene a contarnos de la historia de nuestro colegio.</i>	(00:49)E8: <i>profesor Jaime ¿Dónde vive usted?</i> Profesor: <i>Yo en la actualidad vivo en el barrio Veraguas (...)</i> (10:11) E2: <i>¿Usted sabe cuando hicieron el comedor?</i> Profesor: <i>El comedor aquí, pues yo no tengo muchas referencias pero creo que (...)</i> (23:28)E6: <i>Y ¿cómo se reunió el colegio con el de Bellavista?</i> Profesor: <i>Ah ¿cómo se reunió? eso es desde Secretaría de Educación hace unos 6 años (...)</i>	(35:04) E16: <i>Gracias profesor por haber venido.</i>
Entrevistado: Orientadora Rosalba Baquero Entrevistadores: E19, E6, E4, E27, E10 Registro: a. Entrevista_RosalbaBaquero_mayo30de2014 (03) Fecha: Mayo 30 de 2014 Lugar: Biblioteca del colegio.		
Obertura	Preguntas-respuestas	cierre
(00:01) E19: <i>Buenas tardes compañeritos hoy nos encontramos con la Orientadora Rosalba que ella ha estado mucho tiempo aquí porque nos va a contar una historia de E6: de nuestro colegio</i>	(02:30) E4: <i>Orientadora Rosalba ¿Qué le gusta y que no le gusta del colegio?</i> Orientadora: <i>Eh, me gusta mucho los estudiantes, mis compañeros (...)</i> (15:27) E6: <i>Y ¿que cómo? ¿Que si todos tenían todavía el uniforme?</i> Orientadora: <i>Esa pregunta está muy interesante. Resulta que el Distrito, hubo una época en que (...)</i> (16:19)E2: <i>Profe y el Himno del colegio ¿no se cambió?</i> Orientadora: <i>El himno del colegio no. Ha sido el mismo (...)</i>	(36:50) Orientadora: <i>(...) Bueno yo les quiero preguntar algo. Eh ¿Cómo les ha parecido la breve historia que hemos tratado de construir del colegio y todo lo que les he contado.</i> E_varios: <i>Bien, bonito, chebre (los niños aplauden como una forma de darle cierre a la entrevista)</i> Orientadora: <i>Bueno. Me alegra mucho que les haya gustado y nos vemos en otro momento ¿les parece? Bueno chao a todos.</i>
Entrevistado: Profesor Herbert Rojas Entrevistadores: E11, E14, E30, E16 Registro: a. Entrevista_HerberthRojas_junio04de2014 (03) Fecha: Junio 04 de 2014 Lugar: Biblioteca del colegio.		
Obertura	Preguntas-respuestas	cierre
(00:01)E11: <i>Buenas tardes compañeritos les presentamos al profesor Herbert Rojas que hoy nos va a contar sobre la historia de nuestro colegio.</i>	(04:26)E14: <i>Profe y ¿por qué decidió estar en este colegio?</i> Profesor: <i>Pues hay varias razones una de ellas es que me queda cerca (...)</i> (07:11) E30: <i>Profesor ¿Cuándo llegó al colegio?</i> Profesor: <i>(...) yo llegue aquí a este colegio en febrero, si más no recuerdo, en febrero 2 de 1986.</i> (12:32) E6: <i>¿Qué si siempre había el mismo uniforme?</i> Profesor: <i>No. El uniforme ha cambiado un poquito. Para los niños (...)</i> (15:46)E6: <i>¿Qué si antes estaba el patio?</i> Profesor: <i>El patio si, incluso era mucho más grande (...)</i>	(16:25)E11: <i>Muchas gracias profesor por estar en esta entrevista.</i> Profesor: <i>Gracias a ustedes y los felicito porque los veo muy juiciocitos (niños aplauden) (...)</i>

Fuente: Elaboración propia.

Previo a la realización de dichas entrevistas se trabajó con los estudiantes durante dos sesiones la construcción de preguntas a partir de las palabras interrogativas ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Por qué? ¿Quién? ¿Cuál? Producto de ello fueron las preguntas que se muestran en la imagen 8 las cuales fueron copiadas en el tablero por la docente ya que los niños aún no tenían un alto dominio del sistema convencional de escritura.

Imagen 8. Preguntas generales para entrevista a fuentes orales.



Fuente: Registro v.preguntas_entrevista_mayo27 (4).

Como se puede observar las preguntas apuntaron en su mayoría al tema de las entrevistas (historia del colegio) y otras a información relacionada con el invitado, razón por la cual se decide con los niños clasificarlas en preguntas acerca del entrevistado o preguntas introductorias (Ver imagen 9) y preguntas acerca de la historia del colegio o preguntas centrales (ver imagen 10), siendo este el orden dado a las mismas en las entrevistas.

Imagen 9. Preguntas introductorias para entrevistas a fuentes orales.

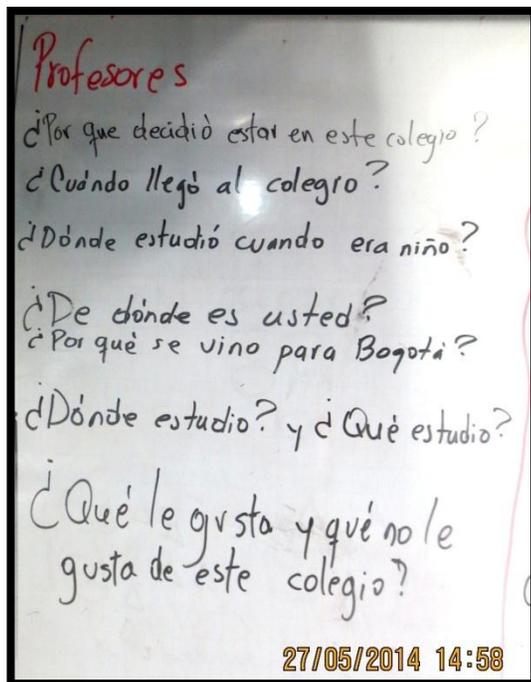
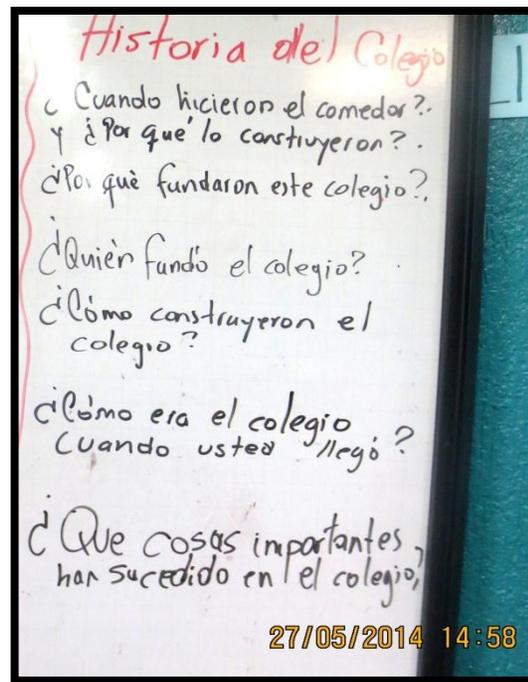


Imagen 10. Preguntas centrales para entrevistas a fuentes orales.



Fuente: Registro v.preguntas_entrevista_mayo27 (4).

Aunque con los estudiantes se organizó y ensayó la entrevista con las preguntas que construyeron previamente, al momento de su realización se dio la posibilidad de que el auditorio hiciera preguntas a los invitados. De este ejercicio surgieron algunas que no se habían previsto y fueron importantes por la información que permitieron recopilar, entre ellas E10: *¿Por qué se le ha puesto diferentes nombres a Los Alpes?* E6: *Y ¿que cómo? ¿Que si todos tenían todavía el uniforme?* E2: *Profe y el Himno del colegio ¿no se cambió?* E9: *¿y el escudo?* E10: *¿si no hay una historia de Los Alpes aquí en la biblioteca?*

Con la totalidad de las entrevistas realizadas se procedió a la recopilación de información, para ello se llevó el video, el audio y en algunos casos la transcripción de las mismas. Una vez visualizadas o escuchadas se hizo un recuento con los niños de lo narrado por cada entrevistado, como lo muestra el siguiente registro de la sesión realizada el 11 de julio después de haber visto dos entrevistas.

1. P: *Hoy vamos a continuar con lo de la historia del colegio. Entonces (...) ya escuchamos a la profe Lurdes, ya vimos el video de la entrevista del orientador Cesar. Vamos a escuchar, hoy, las otras entrevistas a ver que más nos dicen los profes acerca de nuestro colegio. Recordemos nuevamente a ver niños alguien que quiera empezar desde el inicio, lo que nos contó la profe Lurdes y luego lo que hicimos en el otro pedazo de la línea del tiempo (algunos niños piden al palabra) E4 es la monitora de la palabra.*
2. E4: *E14.*
3. E14: *Que había un lago y que habían peces y luego trajieron patos en el lago y los patos se comieron a los peces y luego lo. Ya.*
4. P: *Pero ¿alguien se acuerda en qué año fue eso?*
8. E20: *En 1986.*
10. E20: *Que esto no era un colegio sino una escuela.*
11. E11: *Y que había una casita que vivía una celadora que cuidaba la escuela y era la profesora*
15. E21: *Que los edificios habían una marranera y se venían para la escuela y molestaban a los compañeros.*
18. E26: *Que cuando en las montañas venía el agua ponían una piscina.*
19. E11: *Que la ¿recogían? de esas montañas recogían las aguas para hacer el lago.*
21. E6: *Y que los marranos se venían pa'quí la escuela.*
25. E2: *Y que solo estaban los salones de primaria.*
30. E17: *Que había barral y tocaba usar botas.*
31. P: *Muy bien, entonces esa era la escuela en los años 80. Ahora pasemos a los años 90. Aquí solo estaba la escuela pero había un colegio ¿En qué barrio estaba ese colegio?*
32. E31: *En Bello horizonte*
33. P: *En Bello horizonte ¿Alguien se acuerda el nombre de ese colegio?*
35. E20: *Josa Joaquín Castro.*
36. P: *Y ¿Qué pasó en 1991 con ese colegio José Joaquín Castro Martínez?*
37. E31: *Que se le volaron las tejas.*
41. P: *Se volaron las tejas del colegio. Un vendaval pasó y voló las tejas del colegio y ¿Qué hizo la rectora del colegio José Joaquín, llamada Ángela Estepa?*
42. E7: *Que le dijieron que había una escuela.*
44. E8: *Se lo llevaron al colegio de Los Alpes*
48. E1: *Que tenía harto barro*
49. E6: *Y que pusieron unas piedras y tocaba ponerse botas y tocaba pasar por encima de las piedras.*
50. E30: *Que las canchas eran feitas.*
51. E10: *Y cuando lluvia el barro se aumentaba.*

El proceso se repitió con cada una de las entrevistas realizadas lo que permitió que a medida que los niños retomaban la información hicieran conexiones con lo escuchado en la voz de los otros entrevistados, así retuvieron con más facilidad algunos eventos significativos para ellos como los referidos al lago, la marranera, el festival de la alegría, la llegada del bachillerato, el bus del colegio, la construcción del comedor, entre otros.

Este trabajo se reforzó con dibujos y archivo fotográfico recuperado del archivo personal de algunos docentes e internet. Con este material se elaboró en forma conjunta una línea del tiempo en las paredes del salón (ver imagen 11) la cual se convirtió en el referente más importante para los niños al momento de construir la narración histórica porque les permitió evocar los hechos más importantes de la

historia del colegio y llevar el hilo conductor de la narración. Con la línea del tiempo construida y recopilada la información obtenida de las fuentes orales se procedió a la construcción de la narración oral histórica del colegio (el proceso desarrollado con la construcción de la narración oral histórica se referencia en el apartado 4.1.2.3. *De la narración oral de cuentos a la construcción de narraciones orales históricas*, de este documento).

Imagen 11. Línea del tiempo del colegio.



Fuente: Elaboración propia.

4.1.2.2.2. El conversatorio y la historia del barrio.

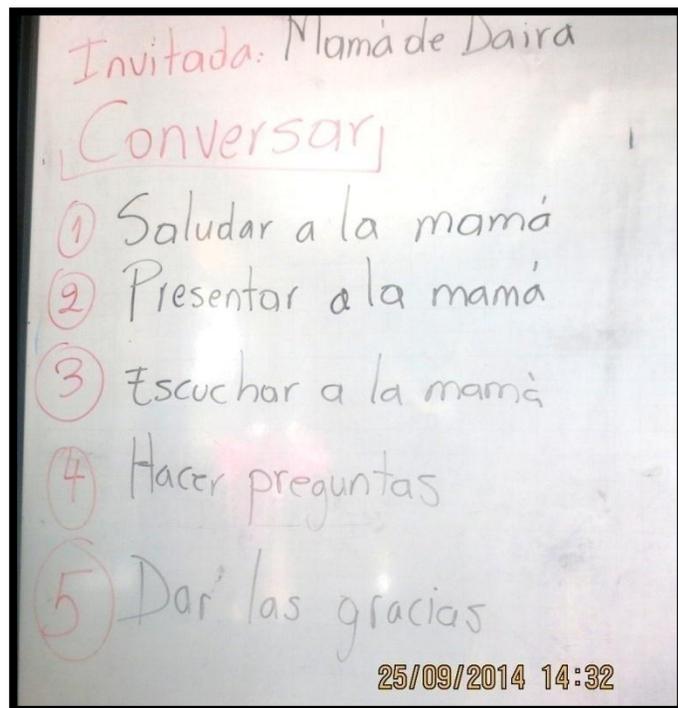
El conversatorio fue una estrategia discursiva del género dialogal cuyo trabajo se vio facilitado por el proceso desarrollado con la entrevista. Así, el reconocimiento de su estructura, la elaboración de posibles preguntas para los invitados, su ensayo y realización requirieron de un menor esfuerzo por parte de estudiantes y docente.

Para los conversatorios se solicitó a los estudiantes invitar a sus padres y abuelos. La invitación fue aceptada por una mamá, un abuelo y una profesora. Una vez se confirmaron las fuentes se procedió a organizar la forma en que se desarrollaría el conversatorio. Este quedó estructurado en cinco momentos (Ver imagen 12):

- (1) Saludar al invitado.
- (2) Presentación del invitado.

- (3) Escuchar lo que el invitado conoce acerca de la historia del barrio a partir de su propia vivencia.
- (4) Hacer preguntas al invitado acerca de temáticas relacionadas con la historia del barrio y de las que no se hiciera alusión durante su intervención.
- (5) Dar las gracias al invitado.

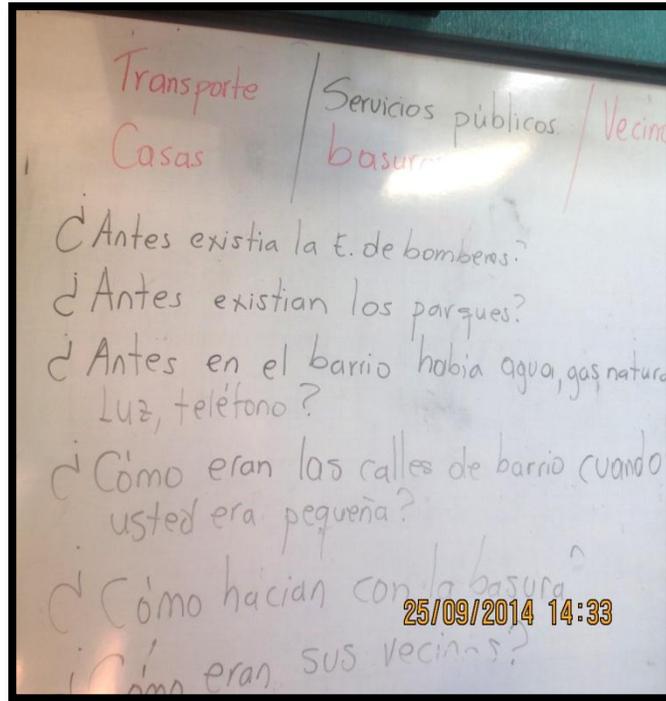
Imagen 12. Estructura del conversatorio con fuentes orales.



Fuente: Registro v. preparando el conversatorio_Sept25 (3)

La organización dada por los estudiantes al conversatorio fue similar a la entrevista en las fases de obertura y cierre, mientras que para la parte central optaron por permitir a la fuente hablar y contarle que desde su vivencia recordara acerca del barrio para luego hacer una serie de preguntas y así obtener mayor información acerca de algunos temas de interés para los niños como la estación de bomberos, los parques, los servicios públicos, el manejo de la basura, los vecinos. Estas preguntas se formularon previamente con los estudiantes (ver imagen 13).

Imagen 13. Preguntas para conversatorio con fuentes orales



Fuente: Registro v. preparando el conversatorio_Sept25 (4)

En el siguiente registro se muestran fragmentos de un conversatorio sostenido con la mamá de una estudiante que evidencia la forma en que los niños pusieron en escena lo preparado previamente.

Registro N° 18: a. Conversatorio Fuente Oral_Mamá_Historia del Barrio_septiembre26de2014 (01)

1. E21: *Buenas tardes compañeritos mi mamá se llama Luz Mary mi mamá nos viene a contar lo de la historia del colegio*
2. E_ varios: *del barrio*
3. E21: *del barrio*
4. Mamá: *Buenas tardes niños. Yo toda la vida he vivido acá en el barrio. Cuando yo era pequeña esto era solo potrero, habían solo dos casitas, la marranera. Mis papás y los otros papás de los otros niños nos tocaba venirnos de San Vicente para acá, para el monte ese habían pozos. Allá lavábamos la ropa, nos bañábamos, habían criaderos de marranos, habían fábricas de ladrillo. Aquí no pasaba casi, tanto mucho buses ni nada eso y nos tocaba siempre caminar porque esto era solo monte (...) no era como hoy en día que solo buses, si nos tocaba ir al veinte echar pata de ahí porque casi no había transporte, pues había pero no mucho como hoy en día.*
5. E10: *¿Como llevaban la basura?*
6. Mamá: *¿Cómo llevaban la basura? pasaban los, mejor dicho nosotros. Como la gente que llevaba la lavasa, ellos nos recogían a veces la basura, los mismos que llevaban la lavasa, que se la llevaban pal monte, así. Ellos mismos llevaban la lavasa. Que en un tiempo se quemaba la basura no habían carros ni nada de eso, sino uno la cogía iba y la botaba y la quemábamos, prácticamente todo eso era allá en el monte (...)*
13. E18: *¿Cómo hacían para llegar a la Victoria?*

14. Mamá: *A la Victoria como eso era solo potrero nos íbamos pie, caminando que no había casi transporte, nos tocaba caminar.*
15. E10: *¿Que si en ese tiempo había luz?*
16. Mamá: *En unas partes, no todas las casas tenían luz, éramos en vela, los que tenían era de contrabando. En se tiempo no se pagaba por la luz*
59. E10: *¿Había internet?*
60. Mamá: *No amor, por eso le digo que nosotros estudiábamos pero nos ponían era a leer y todo eso a usted si se le grababa, no había internet, no había celular, no había nada de eso. Si usted quería ir al campo tenía primero que mandar un telegrama, que eran cartas, pues ya hoy casi ya no existen esas cartas que eran rojitas al lado, eran bonitas, ya ahorita ya no, ya todo es.*
73. E14: *¿Qué si antes existía las tiendas?*
74. Mamá: *Si mami, pues no eran así muy cerquita, pero si existían las tiendas, la gente vendía mercado pero no así mucho porque nos tocaba irnos a Abastos, allá era donde uno iba a hacer mercado. No había droguería (...) Pero, habían parteras y ellas mismas le daban a usted remedios caseros, porque no habían drogas, ni nada de eso, era medicina natural. La gente tenía a los hijos en la casa.*
97. E26: *Gracias mamá de E21 por contarnos como era el barrio antes.*

El registro muestra cómo se mantuvo la organización prevista (ver imagen 12), la monitora inicia presentando a la invitada (1. E21) quien seguidamente narra a los estudiantes como era el barrio, centrándose en la época de finales de los años 70 y los años 80 (4. Mamá) luego los estudiantes hacen preguntas; teniendo en cuenta algunas de las preparadas con anterioridad (ver imagen N° 9), alusivas al manejo de la basura (5. E10), los medios de transporte (13. E18), los servicios públicos (15. E10), los medios de comunicación (59. E10), el comercio (73. E14) entre otros. Finalmente uno de ellos cierra dando las gracias a la invitada (97. E26).

Además de mantener los cinco momentos previstos para el desarrollo del conversatorio, este se caracterizó por ser dialogal, por mantener una buena organización en la alternancia de turnos al recurrir al mecanismo de la heteroselección, por la dinámica en el intercambio de papeles (hablante – oyente) y por la cooperación que se dio entre interlocutores para construir el discurso con el otro y su intervención. Rasgos característicos que según Briz (2000) no son exclusivos de la conversación ya que los comparte con otras estrategias discursivas del género dialogal como el debate y la entrevista.

Con respecto al tratamiento dado a la información obtenida en los conversatorios acerca de la historia del barrio, este fue similar al trabajado con la información recopilada acerca de la historia del colegio. Así, los niños junto con la docente primero escucharon los audios de los conversatorios, recopilando y contrastando

la información más relevante obtenida de cada fuente (que en algunos casos coincidió y reafirmó lo dicho y en otros aportó nuevos elementos), después se hizo la reconstrucción colectiva de la información obtenida y finalmente se procedió a construir la narración histórica del barrio. El registro N° 19 muestra fragmentos de la sesión realizada el 27 de octubre en la que se hace un recuento de la información más relevante, para cada estudiante, obtenida de las fuentes orales acerca de la historia del barrio.

Registro N° 19: a. Reconstrucción Colectiva de la Historia del Barrio_octubre27de2014 (01)

- | | |
|--|---|
| <p>1. P: <i>A ver E10 sube el volumen de voz.</i></p> <p>2. E10: <i>Que esto era solo potrero y algunas calles estaban con pavimentadas y algunas no y si llovía eso se volvía barro.</i></p> <p>4. E18: <i>Que antes no había transporte y también tocaba ir caminando hasta el veinte porque no había bus.</i></p> <p>6. E20: <i>que el máximo transporte era hasta el barrio columnas y que había allá arriba había unos buses que se llamaban las cintas y que si alguno se atropellaba quedaba ahí colgado.</i></p> <p>7. P: <i>Pero los trolis ¿con que funcionaban?</i></p> <p>8. E20: <i>Con electricidad</i></p> <p>10. E12: <i>Profe es que había una marranera y los dueños y la marranera tenía unos dueños que criaban a los marranos y los dueños de la marranera eran los dueños de una casona que estaba a donde ahora está la bomba. Tengo otra cosa profe que aquí cerca al barrio hace mucho tiempo habían unos pozos porque no había agua y bañarse, lavar la ropa y nada.</i></p> <p>13. E12: <i>Que en este barrio era solo monte.</i></p> <p>14. E11: <i>Y las familias podían salir tranquilas a festejar con sus seres queridos y podían salir a festejar y a elevar cometas.</i></p> | <p>15. E31: <i>Y que los niños jugaban descalzos y con una pelota de plástico.</i></p> <p>16. E2: <i>Que en esa época hacía mucho frío.</i></p> <p>22. E23: <i>Que había mucha neblina.</i></p> <p>32. E18: <i>Y que habían unas personas que vivían lejos</i></p> <p>33. P: <i>y ¿Qué hacían esas personas? ¿Cómo se transportaban esas personas?</i></p> <p>38. E10: <i>iban en burro y traían la lavaza para los cerditos y ellos eran los encargados de la basura y algunos se, la quemaban.</i></p> <p>42. E29: <i>Que en esa época no existían los televisores, los televisores eran de madera.</i></p> <p>45. E18: <i>Y también no existía el carro de basura y el carro y si no pasa entonces les tocaba quemar la basura.</i></p> <p>46. P: <i>Pero niños ¿en esa época pasaba el carro de basura?</i></p> <p>47. E_varios: <i>Nooo.</i></p> <p>48. P: <i>¿Qué hacían con la basura?</i></p> <p>50. E12: <i>La mandaban para el monte y la quemaban.</i></p> |
|--|---|

El registro muestra la apropiación que lograron los estudiantes de la información obtenida de las fuentes orales, información que fue la materia prima para construir la narración oral histórica del barrio.

El conversatorio y la entrevista (estrategias del género dialogal) fueron claves para recuperar parte de la historia (del colegio y el barrio) conservada en la memoria de las fuentes orales, además de brindar a los estudiantes la posibilidad de construir de forma diferente conocimiento relacionado con su barrio y su colegio, de

interactuar con agentes externos al aula, de poner en práctica el conocimiento construido acerca de la interacción y de tejer un entramado de sucesos (narrados por las fuentes) en narraciones orales históricas que fueron mejorando a medida que se avanzó en el desarrollo de las secuencias didácticas.

4.1.2.3. De la narración oral de cuentos a la construcción de narraciones orales históricas.

El proceso de construcción de la narración oral histórica tuvo como soporte el trabajo realizado con la narración oral de cuentos del cual se retomó la estructura canónica planteándose tres momentos introducción, desarrollo de los acontecimientos y conclusión. Se establecieron las diferencias entre las dos clases de texto narrativo y se incorporaron nuevos elementos como los marcadores temporales característicos de una narración histórica.

La narración oral histórica del colegio tuvo un grado de complejidad mayor que la narración histórica del barrio (aunque en el análisis solo se hará referencia al proceso desarrollado con la narración oral histórica del colegio (secuencia didáctica N° 2) es importante dejar claro que el proceso con la construcción de la narración oral histórica del barrio (secuencia didáctica N° 3) fue similar, aunque de una complejidad menor). Esto se debió entre otras cosas al número de fuentes entrevistadas (mientras que para la historia del colegio fueron ocho fuentes orales para la historia del barrio fueron tres), el manejo de fechas, la cantidad de sucesos narrados por las fuentes y el inicio en el manejo de marcadores temporales característicos de este tipo de texto.

Por ello para la construcción de la narración oral histórica del colegio se decidió trabajar por décadas (años 80, años 90, 2000-2010 y hoy). Así los niños, organizados en equipos de cuatro estudiantes, construyeron narraciones históricas que fueron complejizándose cada vez más (narración histórica años 80, narración histórica años 80 y 90, narración histórica años 80, 90 hasta la actualidad).

Primera narración histórica del colegio (años 80)

Registro N° 20: v. ensayo de la historia del colegio_años 80_julio16de2014 (2)

1. E29: *Buenas tardes compañeritos les venimos a contar la historia de nuestro colegio. En los años 80 solo había los salones de primaria y había una casita y que ahí vivía una celadora que ya no trabajaba en el colegio y que era profesora y que llovía mucho y que hacía mucha niebla y que había un lago y en ese lago había peces y otra persona decidió traer unos patos y los patos se comieron a los peces y la gente comenzó a tirar basura y tuvieron que sellarlo.*
2. E23: *Buenas tardes compañeritos. Que había una marranera y que había un bosque y que los marranos de los vecinos se entraban a la escuela.*
3. E1: *Hola compañeritos. En los años 80 no era un colegio era una escuelita, que había mucha neblina y que llovía mucho y que los perros, las chivas, los gatos de los vecinos se entraban a la escuelita.*
4. E31: *Que se entraba la niebla y llovía mucho y como la cerca la rompieron los marranos y entonces llegaban a la escuelita y había un bosque y hacia mucho frio.*

En este primer ejercicio los estudiantes crean ruptura en el texto que van produciendo ya que más que una narración hacen una enumeración de eventos que van añadiendo empleando la conjunción **y** “1. E29: (...) **y que llovía mucho y que hacía mucha niebla y que había un lago**”. Inician cada intervención con el saludo y repiten eventos; tres integrantes del grupo mencionaron lo relacionado con el clima de la época (la lluvia y la niebla). No obstante se da un primer intento de emplear marcadores temporales característicos de la narración oral histórica como “En los años 80”.

Segunda narración histórica del colegio (años 80 y 90)

En este segundo ejercicio la docente hizo varias intervenciones durante la producción de la narración histórica (en el registro N° 21 aparecen entre paréntesis, en cursiva y negrita) debido a la complejidad que presentó para los niños por la cantidad de sucesos recopilados de las entrevistas realizadas a las fuentes orales. Además se hizo frente a los demás compañeros para permitir que los niños, al escucharse entre sí, se apropiaran cada vez más de la historia de su colegio y fueran ensayando la puesta en escena de la socialización de su narración histórica. A continuación se muestra el registro de la narración construida por un grupo de estudiantes.

Registro N° 21: v. ensayos_narración historia del colegio_julio24de2014 (4) (Fragmento). La intervención de la docente aparece entre paréntesis y en cursiva y negrita.

E20: *Les vamos a contar la historia de nuestro colegio. La escuelita funcionó en la sede C, cerca a la iglesia que solo existía la parte de primaria (y los niños de 4º) y los niños de 4º les tocaba hacer clase en un bus viejo que había. (Entonces) Entonces (Decidieron) Decidieron traer la escuelita para acá. La escuelita tenía chivos, patos, la escuelita tenía solamente la parte de primaria. En el bosque había una casita vieja que funcionaba como una marranera y que los marranos se escapaban y llegaban a la escuelita y la escuelita los animales de los vecinos se entraban como chivos, patos, gallinas, pollos y que hicieron un laguito para que recogiera las aguas de las montañas y en el lago había muchos pececitos y alguien trajo patos y los patos se comieron a los pececitos (Y cuéntales todo lo del lago, de una vez todo lo del lago, lo que paso con el lago) y los vecinos comenzaron a botarle basura y tocó que sellarlo y había una casita donde estaba la celadora que ella ya no trabaja ahí y ella se encargaba de cuidar la escuelita. Y que la neblina se entraba en todo el salón y llovía mucho y hacia mucho frío.*

E12: *Luego (En 1991) Luego en 1991(En el barrio) En el barrio Bello Horizonte (Había un colegio) había un colegio que se llamaba José Joaquín Castro Martínez y un día un ventarrón se llevo las tejas de medio colegio y su rectora que se llamaba Ángela Estepa (Decidió que)decidió no arreglar el colegio y alguien le conto que en la escuela de los Alpes habían unas construcciones (y la rectora) y la rectora con los profesores, los estudiantes y los padres de familia se fueron en volquetas y trajeron los pupitres. (Tu puedes decir dos años después o en 1993 y pasas allá al festival de la alegría. En 1993) En 1993 los profesores de la tarde (organizaron que) organizaron el festival de la alegría y con todos esos disfraces, también hicieron presentaciones, desfile por el barrio. (Y tu puedes decir y ese festival se realiza todos los años) y ese festival se realiza todos los años (Ahora pasa allá y cuenta como era el colegio, como eran las canchas, la cerca)Las canchas (Pero papi dí: En los años 90 el colegio) En los años 90 el colegio tenía unas canchas muy feas estaba encerrado con mallas y la gente molestaba a los estudiantes y decidieron quitar la malla y colocar ladrillo (para ir de primaria a bachillerato) Para ir de primaria a bachillerato como había mucho barro saltaban de ladrillo en ladrillo y usar botas pantaneras. (Luego tú pasas para allá y cuentas lo del bus. Nuestro colegio en los años 90) Nuestro colegio en los años 90(Tenía. Diles como era el bus) tenía un bus, era blanco con una bandera de Bogotá (Cuéntales y el conductor) y el conductor se llamaba don Carlos y él iba a traer a los estudiantes. (Y con ese bus que más hicieron)Con el bus se podía ir fuera de Bogotá.*

Este registro muestra como la intervención de la docente es constante y con diversas intenciones:

- para ayudar a dar continuidad al texto (*y los niños de 4º (En el barrio) (Decidió que)*)
- para recordarle a los estudiantes eventos o datos específicos (*Ahora pasa allá y cuenta como era el colegio, como eran las canchas, la cerca) (Diles como era el bus)*)
- hacer sugerencias (*Tu puedes decir dos años después o en 1993 y pasas allá al festival de la alegría. En 1993)*)
- para indicarles marcadores temporales (*En 1991) (En los años 90...)*)
- o para indicarles que ampliaran la narración de los eventos(*cuéntales todo lo del lago, de una vez todo lo del lago, lo que paso con el lago)*)

A pesar de que la producción de esta segunda narración histórica fue muy guiada se puede evidenciar la apropiación que los niños fueron logrando de la historia de su colegio con la construcción progresiva de la narración y la escucha entre sí de sus producciones.

Tercera narración histórica del colegio (años 80 hasta la actualidad)

Para la construcción de esta tercera narración se realizó un trabajo previo con marcadores temporales. Este consistió en ubicar en la línea del tiempo construida en las paredes del salón diferentes marcadores (luego, después, durante, más tarde, finalmente, por ese mismo tiempo, es esa misma época...) entre un evento y otro que permitieran dar continuidad a la narración mejorando la cohesión de la misma.

A medida que se narraba la historia de forma colectiva los estudiantes seleccionaban el o los marcadores que podrían utilizarse para enlazar un hecho con otro (ver registro N°22)

Registro N° 22: v. Trabajo marcadores temporales_agosto19de2014 (fragmento)

(4:34 – 14:15)

P: *En ese entonces en la escolita hacia mucho frio y llovía mucho y hacia mucha*

E_ varios: *neblina*

E6: *La nieblina se entraba a los salones.*

P: *Y la neblina se entraba a los salones. Ahora vamos a pasar aquí ¿Qué palabra podemos usar para pasar acá? (señalando el segundo momento histórico de la línea del tiempo que aparece encerrado en la imagen)*



Líneadeltiempo_ColegioLosAlpes_SDN°2_Agosto2014

E16: *Luego.*

P: *Ah, muy bien ¿Cuál?*

E_ varios: *Luego.*

P: *A ver ¿Quién tiene luego?*

Varios niños alzan la tira de papel en la que está escrito el marcador luego. Uno de ellos se acerca lo entrega a P quien lo pega debajo de las imágenes correspondiente al segundo momento de la historia del colegio.

P: *Muy bien, podemos decir luego en*

E_ varios: *1991*

P: *Pero que otra podemos colocar.*

E11: *Años más tarde*

P: *Ah muy bien, la que tiene E11 ¿Cuál es la que tienes E11?*

E11: *Años mas tarde (la niña se acerca y le entrega la tira de papel a P quien la pega encima de la tira que dice luego)*

P: *Entonces yo puedo decir, presten atención los que vayan a contar la historia. Miren yo puedo decir, ya acabe de contar esto (señalándolas imágenes del primer momento histórico en la línea del tiempo) entonces yo puedo decir luego en 1991, puedo decir años mas tarde en 1991. Pero hay otra que también se puede colocar ¿Cuál?*

E2: *¿después?*

P: *Ah, después* (E2 se acerca y le entrega la tira de papel a P quien la pega debajo de los otros dos marcadores) *Entonces miren acá niños, presten atención, esto es para el niño que le toca narrar. El compañero ya terminó de contar esto* (señalando las imágenes del primer momento histórico) *el que sigue entonces puede decir luego en 1991 llegó el bachillerato aquí a esta sede ó puede decir años mas tarde en 1991 el bachillerato llegó a nuestro colegio ó puede decir después en 1991 llegó el bachillerato*

E11: *Después.*

P: *Yo decido, usted, cada uno decide. El que vaya a contar esta parte decide cual de las tres va a utilizar, no puede utilizar las tres. Que tal yo diciendo: -entonces imagínense que luego, años más tarde, después en 1991-. No. Solo deben escoger una de estas tres (...)*

E12: *Luego.*

Los estudiantes ubicaron entre uno y tres marcadores entre los diferentes momentos de la historia del colegio, la decisión de usar determinado marcador la tomaba el estudiante. Los marcadores estuvieron expuestos en la línea del tiempo solo durante los ensayos de la narración histórica ya que para la socialización a los compañeros de otros cursos fueron retirados.

El ejercicio permitió que los niños reconocieran marcadores temporales diferentes a los empleados en la narración del cuento (y, entonces, después) como lo muestra el registro N° 23 de la narración realizada por un grupo de estudiantes en el último ensayo previo a la socialización a otros cursos. Este no solo da cuenta de avances con relación a la cohesión (marcadores, progresión temática y referente) también en otros aspectos como la interacción, la estructura de la narración histórica y el conocimiento acerca de la historia de su colegio que está en estrecha relación con la progresión temática.

Registro N° 23: a. Ensayo narración histórica del colegio (E11-E2-E5)_agosto19de2014

1. E11: *Buenas tardes compañeritos mi nombre es E11.*

2. E5: *Buenas tardes compañeritos mi nombre es E5.*

3. E2: *Buenas tardes compañeritos mi nombre es E2.*

4. E11: *Les vamos a contar sobre la historia de nuestro colegio. **En 1984** acá en nuestra escuelita había solo existían los salones de primaria y nuestra escuelita estaba rodeada por una cerca de alambre **y entonces** donde estaban los apartamentos hay un bosque y ahí en ese bosque había una marranera donde ahí se cargaban todos los marranos y los marranos a veces se escapaban y llegaban ahí a la escuelita. **Y entonces** en nuestra escuelita también hacía mucho frío, llovía y había mucha neblina **y entonces** en nuestra escuelita había un laguito donde habían unos pececitos **y entonces** alguien se le ocurrió la idea de traer patos y los patos acabaron con todos los peces **y entonces** la gente empezó a botar basura y el lago se volvió un basurero y tuvieron que quitarlo **y entonces** nuestra escuelita también estaba rodeada de una cerca **y entonces** los animales de los vecinos se entraban y molestaban a los estudiantes como chivos, patos, perros, gallinas. Entonces en 1900, entonces en 1991. **Luego en 1991** por allá abajito había una escuelita que se llamaba José Joaquín Castro entonces allá había esa escuelita **y entonces** una vez **y entonces** solo estaban los salones, solo habían cuatro salones ¿Si? solo habían cinco salones y entonces uno de esos cinco salones. Es que se me olvido esa parte.*

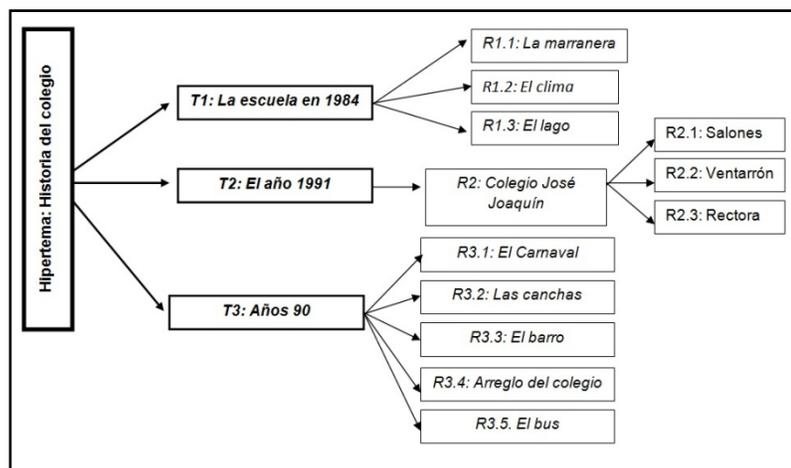
5. P: *José Joaquín Castro Martínez y que un día ¿Qué paso?*

6. E11: *Un día a ese colegio pasó un ventarrón y entonces el ventarrón se llevó las tejas del colegio y entonces la rectora Ángela Estefa decidió no arreglar el colegio y entonces alguien le dijo que allá en la escolita Los Alpes habían unas construcciones y entonces se tuvieron que quedar tres meses para que no los sacaran del colegio. Tres meses, tres días. ¿Paso al otro?*
7. P: *Pues E11 cuando tú sientas que ya no tienes nada más que decir sigue la línea del tiempo.*
8. E11: **Más tarde en 1993** se hizo el primer carnaval de la alegría y entonces los niños venían disfrazados y entonces el carnaval se hizo año tras año.
9. E5: **En los años 90** el colegio
10. P: *Miras las fotos pero los miras a ellos también (señalando al auditorio)*
11. E5: *Las canchas estaban feitas había mucho barro y a los profesores les tocaba saltar en ladrillo en ladrillo porque había mucho barro. Había mucho barro a los profes les tocaba saltar en ladrillo en ladrillo, en ladrillo en ladrillo les tocaba usar botas pantaneras y hummmm.*
12. E11: *Si sientes que no puedes pasa al otro.*
13. E5: *Ya empezaron a arreglar el colegio un poquito ya le construyeron las escaleras y lo empezaron a mejorar un poquito. En los años 90* había un bus blanco que tenía la bandera de Bogotá y el bus recogía a los niños que vivían lejos, los traía pal colegio y a la casa y el bus se empezó a dañar y el bus lo trasladaron para otro colegio.
14. P: *Cuando ya sientas que no tienes nada que contar sigue la línea del tiempo.*
15. E5: **Luego, en el 2002** no había himno y los profesores y entre los estudiantes deciden hacer un concurso y pusieron el himno y el escudo. **Un año más tarde, en el 2003** el colegio Bellavista empezó a hacer parte de nuestro colegio y antes no tenía portones, las paredes eran de lata, los señores pasaban por ahí porque era más rapidito pa' llegar a la Victoria, había mucho barro y lo empezaron a construir, le hicieron portones, paredes un poco lo mejoraron.
16. E2: **Después, en el año 1900, 2906, 2006** se construyó el comedor escolar. Ahora les voy a contar la historia. Porque cuando habían izadas de bandera se desmayaban los niños porque siempre aguantaban hambre. **Después** que se hizo el comedor, luego, después. **Luego, ese mismo año** ganó la profesora Lurdes el premio de maestra ilustre, de compartir el maestro ilustre. **Luego, en el 2009** ocurrió algo muy triste un señor contra un muchacho estaban peleando y el señor sacó la pistola y tiró la bala y entonces ¿Qué? y entonces le impactó a la niña que era de grado de la mañana y de curso once. **Después, en el año 2013** los niños de la mañana se tomaron el colegio porque habían muchos problemas entonces decidieron entrar para arreglar los problemas y **después, en el año 2014** estaban arreglando la sede C para que los niños de 4 y 3 añitos estudiaran.
17. E11: **Finalmente** aunque nuestro colegio le hayan pasado muchas cosas tristes también le han pasado cosas muy chebres como la carrera de autos, el día de la ciencia, los partidos de futbol y el carnaval de la alegría. Muchas gracias compañeritos por escuchar esta historia de nuestro colegio.

La narración construida por los estudiantes da cuenta de los avances alcanzados hasta este momento, después del trabajo progresivo desarrollado durante la puesta en ejecución de la secuencia didáctica, en relación con los siguientes aspectos:

1. *El uso de los marcadores temporales* característicos de la narración histórica como *en (año), luego, más tarde en(año), en los años, un año más tarde, ese mismo año, finalmente.*
2. *La progresión temática* es más compleja ya que los niños combinan los tres tipos básicos de progresión (lineal, de tema constante y de tema derivado) siendo la dominante la de tema derivado. El hipertema es la historia del colegio del que se desprenden otros temas con sus respectivos remas (ver imagen 14)

Imagen 14. Progresión temática de un fragmento de la narración referenciada en el registro N° 22.



Fuente: Elaboración propia.

En el desarrollo de la narración la progresión temática más recurrente fue la de tema constante “13. E5: (...) *había un **bus** blanco que tenía la bandera de Bogotá y el **bus** recogía a los niños que vivían lejos, los traía pal colegio y a la casa y el **bus** se empezó a dañar y el **bus** lo trasladaron para otro colegio.*” dándose en las intervenciones 4. E11 / 6. E11 / 13. E5 / 15. E5 / 16. E2. Mientras que la menos empleada fue la lineal “4. E11: (...) *donde estaban los apartamentos hay un **bosque** y ahí en ese **bosque** había una **marranera** donde ahí se cargaban todos los **marranos** y los **marranos** a veces se escapaban y llegaban ahí a la escolita*”.

La progresión temática por tema derivado además de organizar el texto en su globalidad, también fue empleada en el transcurso de la narración histórica (9. E5 - 11. E5 - 13. E5 / 16. E2 / 17. E11). En otros casos los estudiantes recurrieron a dos tipos de progresión en un mismo fragmento de la narración. Por ejemplo en 9. E5 - 11. E5 - 13. E5 el estudiante usó como progresión dominante la de tema derivado pero dentro de la misma se dio la de tema constante.

3. *El mantenimiento del referente.* Para ello los estudiantes emplearon las dos clases de referencia (exofórica y endofórica). Con la exofórica (empleada solamente al inicio de la narración histórica) aludieron a elementos que no están en el texto pero si hacen parte del contexto situacional “4. E11: *Les vamos a contar...*” “les” hace referencia al auditorio al que va dirigida la narración histórica. En cuanto

a la referencia endofórica; que se presenta cuando se establece una relación con un referente que está presente en el interior del texto, los estudiantes recurrieron solamente al uso de anáforas¹⁵. E5: *Bellavista* empezó a hacer parte de nuestro colegio (...) pasaban por **ahí** (...) **lo** empezaron a (...) **le** hicieron (...) **lo** mejoraron” los términos **ahí, lo, le** están aludiendo a un término mencionado con anterioridad **Bellavista**. El uso de la anáfora fue recurrente durante la producción de la narración oral histórica.

4. *La apropiación de estrategias de cortesía* que se trabajaron desde la primera secuencia didáctica como saludar, presentarse y dar las gracias al auditorio.

5. *La construcción de una narración histórica* que tuvo cierta pretensión de verdad al construirse a partir de hechos reales recopilados en entrevistas realizadas a diversas fuentes orales. Estos hechos se lograron integrar en una trama narrativa estructurada en tres partes como son la introducción (4. E11), el desarrollo de acontecimientos respetando el orden cronológico de la sucesión de estos (6. E11 / 8. E11 / 11. E5 / 13. E5 / 15. E5 / 16. E2) y la conclusión (17. E11). Aunque es necesario aclarar que, como lo muestra el registro, para los niños fue complejo construir la introducción y la conclusión.

6. *La apropiación de la historia del colegio* producto de la construcción significativa de conocimiento que propició el desarrollo de la secuencia didáctica y que se vio reflejado en la fluidez de los niños para narrar.

Es así como la construcción de la narración oral histórica permitió consolidar los conocimientos que lograron construir los estudiantes acerca de la interacción; del texto narrativo; de la historia del colegio y el barrio; y de estrategias discursivas dialogales como la entrevista y el conversatorio. Conocimientos construidos en situaciones comunicativas de uso real de la lengua oral que además contribuyeron a fortalecer su oralidad formal y por ende a potenciar su competencia comunicativa.

4.2. La construcción de conocimiento histórico.

La construcción de conocimiento histórico fue un valor agregado de la propuesta de intervención ya que se logró hacer un ejercicio académico interdisciplinar que abrió espacios en el aula de primero en los que los estudiantes además de construir conocimiento en el área de Lengua Castellana también lo hicieron en el área de Sociales.

La construcción de conocimiento histórico implica que el estudiante logre “pensar históricamente” desarrollando ciertas habilidades como investigar en diversas fuentes documentales (capacidad investigativa); explicar, reconstruir e interpretar fenómenos en el marco de la época en que se desarrollaron (causalidad histórica); comprender nociones relacionadas con el tiempo histórico y así reconocer los cambios, las continuidades, las nociones de pasado, presente y futuro (pensamiento cronológico), entre otras (Schwarzstein, 2001).

La propuesta didáctica desarrollada con el grado primero logró un inicial acercamiento de los niños a ese “pensar históricamente” al brindarles espacios en los que tuvieron la posibilidad de recurrir a géneros discursivos como la entrevista y el conversatorio para recopilar el testimonio de diversas fuentes orales que fueron la materia prima, junto con la línea de tiempo construida con archivo fotográfico, para la construcción de narraciones orales históricas. Reconocer los cambios que han sufrido espacios físicos significativos como el colegio y el barrio, además de afianzar las nociones de pasado y presente, entre otros.

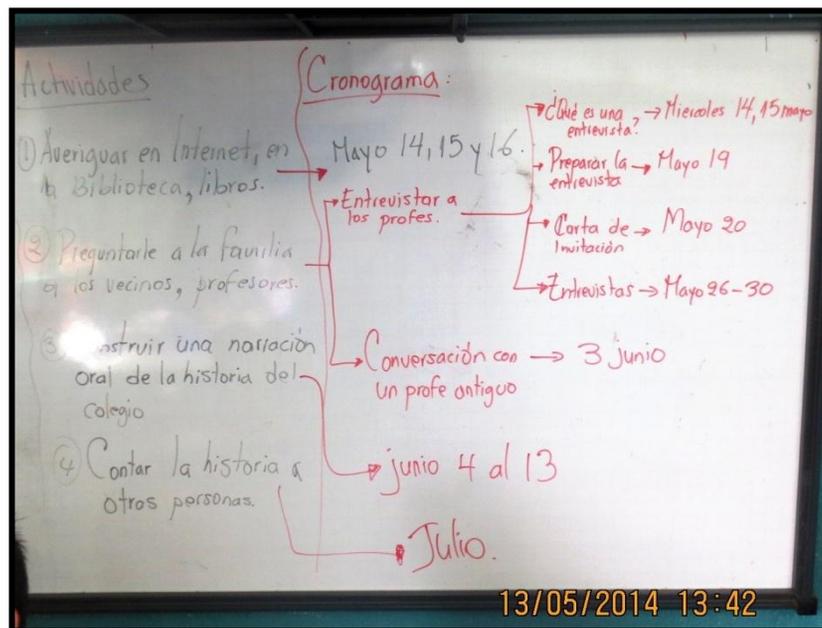
4.2.1. La entrevista y el conversatorio primeros pasos para desarrollar la capacidad investigativa.

El desarrollo de la capacidad investigativa se dio durante la segunda y tercera secuencia didáctica ya que:

a. los estudiantes se trazaron una meta (la construcción de una narración oral histórica) y elaboraron un cronograma (Ver imagen 15) en el que se planeó una

serie de actividades que apuntaron a su consecución; entre ellas recurrir a fuentes orales y emplear la entrevista y el conversatorio.

Imagen 15. Cronograma secuencia didáctica N° 2.



Fuente: Registro v. acuerdos_cronograma_mayo 13 (2)

b. Se familiarizaron y entraron en contacto con fuentes orales e iconográficas que permitieron recopilar evidencias del pasado. Como lo muestra el fragmento tomado del registro N° 24 en el que a partir de una fuente iconográfica, la fuente oral aporta nuevas evidencias acerca de la historia del colegio y los estudiantes ayudan en la co-construcción del texto discursivo que se va generando durante la entrevista.

Registro N° 24: EntrevistaN°2_RosalbaBAquero_Mayo30de2014 (2) (20:01 – 21:30)

Luego la Orientadora muestra a los estudiantes una serie de fotografías en las que se pueden apreciar los cambios que ha tenido el colegio en la planta física, el uniforme y sus docentes. Las fotografías permitieron reafirmar lo que la Orientadora ya había contado e ir co-construyendo (orientadora-estudiantes) el texto discursivo (Palou & Bosch, 2005)

1. Orientadora: A ver les comento. Esa era yo (risa) y ellos dos estudiantes de grado once en

ese momento. ¿Si ven los arboles que hay atrás y donde esta como esa leña y eso?

2. E_ varios: Siiii

3. Orientadora: Ahí es donde ahoritica esta la biblioteca y en la parte de atrás los apartamentos que están ahí construidos.

4. P: Observen también los uniformes.

5. Orientadora: Ah, los uniformes sí.

6. E16: y cambiaron los uniformes por otros

7. Orientadora: Si, si, si, si.

8. E6: *y cambiaron otros uniformes para el de Los Alpes*



9. Orientadora: *Ah mire la falda de las niñas, así era el uniforme, diferente.*

10. E16: *y el uniforme de los niños.*

11. Orientadora: *El uniforme de los niños era blue jeans y saco azul cerrado sí, y la sudadera tenía el color de la de ahora, pero distribuidos diferente.*

12. E16: *Orientadora y allá el colegio ¿era cerrado o estaba abierto?*

13. Orientadora: *En la parte de atrás había una cerca, una cerca de alambre y palos, no había*

14. E16: *¿y podían salir así?*

15. Orientadora: *Uno salía pero encontraba como una finca.*

16. E16: *Orientadora y esos uniformes son ahora del José Joaquín*

17. Orientadora: *De pronto sí. Hay colegios*

18. E16: *Sí, yo los he visto.*

c. Conceptualizaron, prepararon y realizaron entrevistas y conversatorios a fuentes orales. (Ver numeral 4.1.2.2. de este apartado)

d. Contrastaron la información recopilada de las fuentes orales para finalmente organizarla en una narración oral histórica (Ver Registro N° 23: a. Ensayo narración histórica del colegio (E11-E2-E5)_agosto19de2014, referenciado en el numeral 4.1.2.3. de este documento)

4.2.2. Entre las causas y consecuencias del acontecer histórico del colegio y el barrio.

En ese proceso de reconstrucción de la historia de espacios significativos como el colegio y el barrio los estudiantes empezaron a dar cuenta (a partir de lo recopilado en las fuentes orales e iconográficas) de las causas y consecuencias de ciertos acontecimientos, por ejemplo:

*el traslado de la escuela, en 1986, de la sede C a la sede A.

E20: *En los años 1984 la escolita estaba en la sede C, que tenía solo cuatro salones, que un salón estaba quedaba muy apretados y les tocaba tomar clase en un bus viejo, entonces como quedaban muy apretados se decidieron venir en 1986 y la escolita era solamente la parte de primaria.*

La estudiante en su narración señala como causa de este acontecimiento el hacinamiento de los estudiantes y como consecuencia el traslado de la escuela a la sede donde funciona actualmente.

* El lago y su sellamiento.

E1: que hicieron un laguito para que recogiera las aguas de las montañas y en el lago había muchos pececitos y alguien trajo patos y los patos se comieron a los pececitos y los vecinos comenzaron a botarle basura y tocó que sellarlo...

El estudiante en este fragmento de su narración señala cómo el tiradero de basura en que se convirtió el lago fue la causa de su posterior sellamiento (consecuencia).

Así, los niños y niñas de grado primero en sus narraciones históricas dieron cuenta de diversos acontecimientos intentando explicar, en algunos de ellos, sus causas y consecuencias en el marco de la época en que se desarrollaron.

4.2.3. Los cambios, pasado y presente de espacios significativos.

Cuando el niño o niña construye conocimiento histórico se refleja en la aprehensión que hace del concepto de cronología; o sea, cuándo y en qué orden sucedieron los hechos, en la identificación de los cambios en los objetos, las personas, los lugares, en la comprensión que logra de nociones como pasado, presente y futuro (Schwarzstein, 2001).

La propuesta didáctica posibilitó que los estudiantes de grado primero avanzaran de la construcción de narraciones de cuentos en las que desarrollaron una trama compuesta por una sucesión de eventos sencillos relacionados por conectores temporales como “después, y, entonces” (los de mayor uso)

E8: *Les vengo a contar el cuento de Coquito. Había una vez un monito que se llamaba Coquito y Coquito se quedaba quieto para sacarle los piojos porque tenía que decirle al papá algo importante. Pero su papa le dijo y **después** le dijo que quería ir a pescar solito y le dijo que cuidado con los animales peligrosos y **después** Coquito encontró un lago lleno de flamencos y no podía pescar ahí porque había muchos flamencos, así que encontró un lago solito y pescó.*

A la construcción de narraciones históricas cuyos eventos o acontecimientos se organizaron en el orden en que sucedieron empleando marcadores temporales característicos de este tipo de narraciones, respetando así su orden cronológico.

E18: ***Mas tarde en el 2006**, se construyo el comedor escolar, quitaron el patio de primaria, **ese mismo año** en el 2006 la profe Lurdes ganó el premio de maestra ilustres, **después en el año 2009** sucedió algo muy triste, una niña Aida Marcela murió en una bala perdida, una estudiante de la mañana, que la niña iba saliendo del colegio y una bala perdida impacto en el cuerpo de la niña y murió. **En el 2013** los niños de la mañana se tomaron el colegio y no dejaban entrar a los estudiantes porque...*

También ayudó a que los estudiantes reconocieran los cambios que tuvieron en el tiempo los lugares como el barrio, los medios de comunicación y transporte, los servicios públicos entre otros. En la tabla 9 se muestran registros en los que los estudiantes dan cuenta de dichos cambios.

Tabla 9. Cambios en el tiempo (barrio, servicios públicos medios de transporte y comunicación).

Aspecto	Registro
Lugares (barrio)	E2: <i>Hace mucho tiempo las casas del barrio no son como ahora. Antes habían muy pocas casas y que habían muchos animales como vacas, ovejas, ovejas y nada más.</i> E5: <i>Allá en el monte en, había un pozo que donde iba la gente a lavar la ropa y a bañarse y a y que había mucho árbol de eucalipto aquí en el barrio y que en el barrio había mucho barro y que las calles estaban sin pavimentar y que habían pocas casas que no tenían luz y que a las que les llegaba podían cocinar bien y a los que no le tocaba alumbrar velas.</i>
Medios de comunicación	E8: <i>Y antes la comunicación no era como ahora que toca con los celulares, tocaba con cartas porque en esa época no existían los celulares, ni los teléfonos. / Y antes en el televisor era a blanco y negro porque en esa época no podían que el televisor fuera de colores.</i> E25: <i>Para cocinar que la gasolina era para cocinar. En esos años no existían los celulares, los teléfonos, tocaba ir, no existía el internet. Tocaba ir hasta el Veinte de Julio para mandar las cartas y ellos las entregaban.</i>
Servicios públicos	E11: <i>Ya, ya profe, ya me acorde. Y tenían que ir porque el agua no llegaba hasta las casas y tenían que ir a hacer una fila larga y la gasolina y habían unos señores que traían la gasolina porque no llegaba tampoco a la casa y no había gas natural y entonces esa gasolina les tocaba durar un mes y así se les acaba les tocaba cocinar con leña.</i> E20: <i>(...) el que recogía la basura era, primero era un señor que pasaba en un burrito, en un burrito que cogía la lavaza y la basura y que ellos subían por allá al monte a quemarla y que después colocaron unos tenedores, después colocaron unos contenedores, que ellos tenían que ir a botar ahí la basura y cuando los entenedores se llenaban el carro venía. Después colocaron un carro que les recogía la basura cada ocho días y que también, que el bus ahí si empezó a pasar por casa por casa</i>
Medios de transporte	E3: <i>Que tampoco habían los transmilenios verdes que nos llevaban gratis de, a todo lugar y había unos buses que se llamaban trolis.</i> E12: <i>Ah, hace mucho tiempo había un bus municipal que solo llegaba hasta Columnas y hasta Juan Rey y que después llegó el trolebús que funcionaba con electricidad y llegaba solo hasta el Centro.</i>
Servicio Médico	E6: <i>Que no había carro para uno para llevar al médico y solo había una señora que se llamaba la partera que si un niño estaba enfermo que a la mamá le daba remedio para guardarlo para dárselo al niño porque el niño estaba enfermo y la partera que si una mujer estaba embarazada ella la ayudaba a sacarle los bebés.</i>

Fuente: Elaboración propia.

Los registros evidencian cómo los estudiantes a partir del trabajo realizado con las entrevistas y los conversatorios y al conocimiento construido acerca de la historia de su colegio y barrio (plasmado en las narraciones orales históricas construidas) lograron entre otras cosas: reconocer cambios, organizar secuencialmente una serie de sucesos o hechos, manejar vocabulario relacionado con la historia como “en ese tiempo”, “en esa época” “en esos años” “antes” “En 1984” “ahora” y reforzar las nociones de pasado y presente.

En conclusión, los estudiantes construyeron conocimiento histórico porque se iniciaron en el desarrollo de habilidades como su capacidad investigativa; al recurrir a diversas fuentes orales y emplear el conversatorio y la entrevista para

recopilar sus testimonios. La comprensión de la causalidad histórica; dando cuenta de las causas y consecuencias de hechos relevantes en la historia de su colegio y barrio y la comprensión de nociones relaciones con el tiempo histórico (secuenciación, cambios, pasado, presente). En otras palabras los estudiantes lograron “pensar históricamente”.

4.3. Didáctica de la oralidad.

La pretensión del proyecto de investigación fue fortalecer el desarrollo de la oralidad formal y la construcción de conocimiento histórico en los niños y niñas de grado primero a través de la implementación de una propuesta didáctica basada en secuencias didácticas, las cuales permitieran a su vez

- ✓ centrarse en la comprensión y producción de mensajes completos y reales y trabajar sobre unidades discursivo textuales (Núñez, 2003)
- ✓ enfocarse en la lengua oral como mediadora en la construcción de conocimientos en otras áreas del currículo (Palou & Bosch, 2005)
- ✓ disponer de un tiempo para practicar las diferentes conductas discursivas (Palou & Bosch, 2005) que en palabras de Vilà (2004) hace referencia al ensayo de la puesta en escena donde se ayuda a resolver las dificultades que los estudiantes van presentando.

En el transcurso de este apartado (análisis de categorías) se ha demostrado cómo la propuesta de intervención se centró en situaciones comunicativas reales entre ellas las entrevistas realizadas a docentes, los conversatorios con padres y las socializaciones de narraciones a diversos auditorios; en la conceptualización de diversos géneros discursivos como el narrativo (la narración oral de cuentos y narración oral histórica) y el dialogal (la entrevista y el conversatorio); y, en la construcción de conocimiento en otras áreas curriculares como la de Ciencias Sociales.

Ahora se hará referencia a las estrategias metacognitivas (autoevaluación, coevaluación) empleadas durante la propuesta con el fin de que los estudiantes mejoraran las producciones y su puesta en escena.

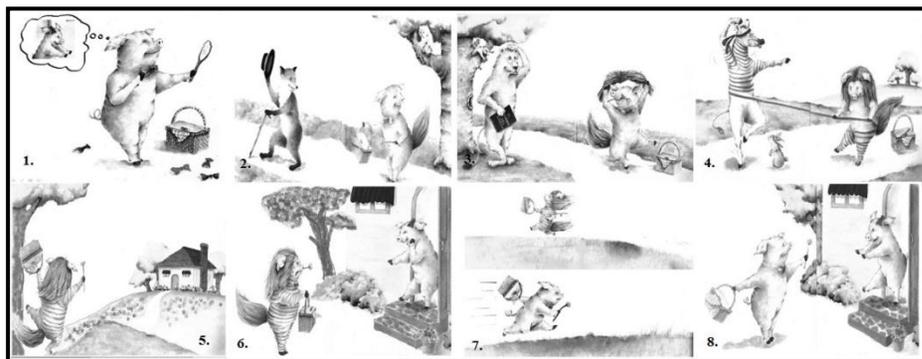
4.3.1. Las estrategias metacognitivas y su papel en el fortalecimiento de la oralidad formal.

Para el proceso de construcción de los diversos textos narrativos orales y la preparación de la socialización de dichas producciones fue necesario recurrir a estrategias metacognitivas (autoevaluación y coevaluación) las cuales generaron espacios de reflexión conjunta (docente-estudiante) acerca de sus producciones propias y las de sus pares. A continuación se describe los procesos desarrollados con los estudiantes.

4.3.1.1. Las retroalimentaciones orales.

En algunos momentos de la secuencia se realizaron retroalimentaciones orales en las que los niños narraban a la docente el texto narrativo producido a partir de imágenes previamente coloreadas y organizadas. Luego la docente a partir de preguntas y comentarios ayudaba a los niños a identificar elementos ausentes en su narración y así mejorar el texto como lo muestra el fragmento del registro N° 25 de la sesión desarrollada el 21 de marzo en la que los niños apoyados en imágenes (ver imagen 16) construyen una narración oral.

Imagen 16. Imágenes de apoyo para la construcción oral de cuentos.



Fuente: Kasza Keiko (1991). El día de campo de Don Chancho.

Registro N° 25: a. mejorandolasnarraciones_marzo21de2014_E21-E5-E32 (2) (03:35 – 04:30)

36. E21: *está saliendo del bosque para ir hasta la casa de la marranita*
37. P: *y en el camino ¿Qué paso?*
38. E5: *Se encontró al lobo*
39. P: *Se encontró a un lobo y ¿Qué paso ahí?*
40. E5: *le quitó la cola*
41. P: *¿Pero así nada más se la quitó? ¿Le dijo muestre que esto es mío? ¿Sería que fue así?*
42. E5: *Le dijo que se la prestara*
43. P: *Entonces el cerdito se encontró en el camino a ¿Quién?*
44. E21: *Al lobo*
45. P: *Al lobo y ¿Qué le dijo el cerdito?*
46. E_varios: *Que si le prestaba la cola.*
47. P: *Y ¿Qué le dijo el lobo?*
48. E32: *Que sí.*
49. P: *Pero ¿para qué es la cola?*
50. E21: *Para ponérsela y que la marranita lo vea.*
51. P: *Ajá, entonces eso ustedes lo tienen que decir.*

Como se evidencia en el registro la docente realiza una serie de preguntas para que los estudiantes den cuenta de una manera más detallada de los sucesos que están narrando. Con dicha retroalimentación y los ensayos que se realizaron de la puesta en escena los niños mejoraron sus producciones.

4.3.1.2. Las rejillas de cotejo.

Estas por su parte les permitieron a los estudiantes reconocer la incidencia que tiene el uso de elementos no verbales de la oralidad (volumen de la voz, gestos, movimientos, etc.) en la construcción de la interlocución con el auditorio (ver Rejilla No. 1), ya que son estos los que permiten establecer contacto con el auditorio, mantener su interés y lograr un discurso adecuado a la situación comunicativa.

REJILLA DE COTEJO N° 1
SECUENCIA DIDACTICA N° 1: Construcción de textos narrativos orales

Estudiante: Luis Diego - Daira
 Fecha: Huizo 17 de 2014 Curso: 101

Pregunta	Observaciones
¿Saludé y me presente al auditorio? ¿Dije lo que iba hacer?	Si saludamos, si nos presentamos y dijimos lo que ibamos hacer
¿El volumen de voz que utilicé fue el adecuado? ¿Todos mis compañeros me escucharon?	Muy bajito, no nos escuchaban los compañeritos
¿Acompañé mi narración con gestos y movimientos de mi cuerpo?	Las manos no las movimos porque las tuvimos en el bolsillo. No hicimos gestos
¿Miré a mis compañeros mientras narraba la historia?	Si, los miramos.
¿Mientras narraba la historia me movía de un lugar a otro?	No, nos estamos quietos

Voz y cuerpo:
complementos de
mis narraciones

Rejilla de cotejo N°1. Fuente: Elaboración propia.

Reconocer en sus producciones la estructura canónica del texto narrativo (situación inicial, conflicto, situación final) y sus elementos (lugar, tiempo, acciones, personajes) lo que incidió en la calidad de sus producciones (ver Rejilla N° 2)

REJILLA DE COTEJO N° 2
SECUENCIA DIDACTICA N° 1: Construcción de textos narrativos orales

Estudiante: Daura Luis-Diego
 Fecha: Marzo 26 de 2014 Curso: 101

Pregunta	Si	No	Observaciones
¿En mi narración digo cuándo sucedió la historia?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
¿En mi narración nombro dónde sucede la historia?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Boyabó
¿En mi narración nombro los personajes de la historia?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mastranita Keun
¿En mi narración digo a conocer lo que pasó?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Repetición para mejorar
¿La historia que narré tuvo un final?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Mi voz: Narradora incansable de historias

Rejilla de cotejo N° 2. Fuente: Elaboración propia

El uso de rejillas de cotejo muestra la capacidad de los estudiantes de grado primero para reconocer sus fortalezas y debilidades cuando se trabaja con herramientas elaboradas y adaptadas por la docente a las necesidades de los niños que le facilitan este tipo de procesos. Por ejemplo, en la rejilla N° 2 el equipo que se autoevaluó identificó los aspectos que tuvieron en cuenta al momento de socializar su narración en el salón de clase (saludaron, se presentaron, comentaron lo que iban a hacer y miraron al auditorio mientras narraban) y aquellos aspectos a mejorar (volumen de la voz, los gestos, movimiento corporales y manejo del espacio).

4.3.1.3. La coevaluación y autoevaluación oral.

Este fue un espacio que se dio después de los ensayos y al finalizar las socializaciones a los diversos auditorios, para que los niños de forma respetuosa se hicieran observaciones en relación con el texto producido, el manejo de elementos verbales y no verbales y los sentimientos generados. (Ver tabla 10)

Tabla 10. Coevaluación y autoevaluación.

En cuanto a la narración histórica (Coevaluación)	En cuanto a elementos verbales, no verbales e interacción (coevaluación)	En cuanto a cómo se sintieron (autoevaluación)
Registro N° 26: a. Coevaluación_Haroldetc_Agosto21de2014		
E1: <i>Y ahí del colegio cuando dijo de Bello Horizonte se le olvido decir que alguien le dijo de las construcciones.</i> E4: <i>que no dijo que quitaron el patio de bachillerato.</i> E8: <i>que también se le olvidó la de que la profesora se ganó el premio.</i> E12: <i>Que no contaron la parte del bus.</i>	E6: <i>Que E25 al principio se puso nervioso.</i> E13: <i>Que todos molestaban con la mesa</i> E5: <i>que la voz estaba muy bajita</i> E8: <i>Miraron a la pared</i> E7: <i>Que ellos cuando estaban parados E12 le estaba hablando a E25.</i>	E15: <i>Me pareció un poquito difícil decir lo del colegio.</i> E12: <i>A mí me quedó nervioson esta parte</i> E25: <i>Yo estaba muy nervioso en la final y en la historia estaba muy nervioso porque los niños me estaban viendo y la estaba contando y estaba muy nervioso.</i>
Registro N° 27: a. Coevaluación_Haryetc_Agosto22de2014		
E3: <i>Que se le olvido decir que años por años se hacía el Carnaval de la Alegría.</i> E5: <i>Que a E24 se le olvido decir que construyeron las escaleras</i> E6: <i>Que no contaron que había mucha niebla.</i> E7: <i>Que E5 cuando terminaba pero él no decía en que año, no decía luego, años más tarde.</i>	E4: <i>Que E24 habló muy pacito</i> E14: <i>Que E2 estaba mirando mucho a la pared.</i> E2: <i>Que E24 se estaba riendo.</i> E15: <i>Que E11 le habló a la pared.</i>	E11: <i>Yo soy la primera. Eh me gustó mucho la narración porque estuvo muy chebre.</i> E24: <i>Me gustó mucho porque yo antes no lo había hecho.</i> E25: <i>A mí un poquito nervioso pero me gustó mucho</i> E2: <i>Yo me sentí bien</i>
Registro N° 28: a. Coevaluación_Caroletc_Agosto22de2014		
E1: <i>Que ha E30 se le olvidó contar la parte del bus.</i> E4: <i>Eh que a E18 se le olvido lo del Carnaval. A no lo de allá, lo de allá</i> E11: <i>Que a E30 se le olvidó decir las fechas ende carro y onde esta todo barroso, digo otras fechas.</i> E1: <i>Y que no, tampoco dijeron antes, después.</i> E5: <i>A E20 se le olvidó decir que los niños del camión viejo estaban apretados.</i> E3: <i>Y se le olvidó decir que se tomaron el colegio los de la mañana. A E18</i>	E8: <i>Que E20 a lo principio empezó a hablar pasito y a lo último ahí sí habló duro.</i> E12: <i>Que a E30 se le olvidó, habló muy pacito.</i>	E20: <i>Me pareció fácil y chebre</i> E16: <i>A mí me pareció muy difícil la de José Joaquín.</i> E30: <i>Y que yo me sentí chebre</i> E18: <i>Yo me sentí muy nervioso</i>

Fuente: Elaboración propia.

Como dan cuenta los registros los estudiantes centraron las observaciones de la narración histórica en aquellos eventos muy específicos que sus compañeros olvidaron narrar como “E1: *Que ha E30 se le olvidó contar la parte del bus. / E4: Eh que a E18 se le olvido lo del Carnaval.*”. Además, los niños dan cuenta del uso de los marcadores o conectores temporales, característicos de este tipo de narraciones “E7: *Que E5 cuando terminaba pero él no decía en que año, no decía luego, años más tarde. / E1: Y que no, tampoco dijeron antes, después*”, evidenciando cierto grado de apropiación de los mismos.

Finalmente los niños expresan los estados de nerviosismo, susto, ansiedad que sintieron al estar bajo la presión de la mirada de un auditorio desconocido “E25: *Yo estaba muy nervioso en la final y en la historia estaba muy nervioso porque los niños me estaban viendo y la estaba contando y estaba muy nervioso*” y los logros que alcanzaron “E24: *Me gustó mucho porque yo antes no lo había hecho*” E24 fue una estudiante que durante los ensayos con su grupo no emitió palabra alguna, siempre se mantuvo callada cuando le correspondía continuar con la narración histórica, sin embargo al momento de socializarla a un auditorio diferente a sus compañeros de clase, dejó atrás sus miedos y sacó adelante, junto con los demás integrantes del grupo, la narración histórica.

El docente cumplió un papel fundamental en estos espacios de coevaluación oral al generar un ambiente propicio, de confianza y respeto entre los estudiantes que les dio mayor seguridad al momento de emitir valoraciones acerca del desempeño de sus pares o recibir valoraciones acerca de su desempeño. El clima adecuado generado en el aula se fue construyendo poco a poco, en cada uno de las actividades desarrolladas durante las secuencias didácticas, en las que la participación de los estudiantes era primordial y su voz era escuchada.

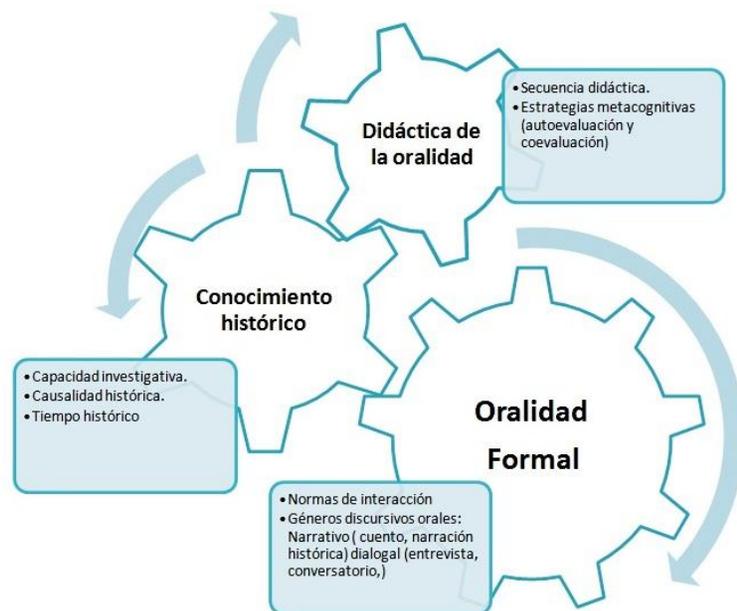
En definitiva el uso de estrategias metacognitivas como la autoevaluación y la coevaluación permitieron a los estudiantes apropiarse de su proceso, identificar sus avances y dificultades y por ende desarrollar progresivamente su competencia comunicativa oral, reflejado tanto en la construcción como en la socialización de sus narraciones orales y más específicamente sus narraciones orales históricas.

Así se ratifica cómo las secuencias didácticas son la metodología idónea para trabajar la lengua oral (Vilá, 2010) en la escuela porque permite hacer ese trabajo reflexivo, sistemático y progresivo que tanto necesita la enseñanza de la oralidad formal.

4.4. Discusión de resultados.

La investigación “La narración histórica en las voces de los niños” tuvo como finalidad fortalecer la oralidad formal y la construcción de conocimiento histórico en los niños y niñas de grado primero. Para ello se diseñaron e implementaron secuencias didácticas enfocadas en la apropiación de normas de interacción, de géneros discursivos orales como el narrativo (cuento, narración histórica) y el dialogal (entrevista, conversatorio) y en el uso de estrategias metacognitivas que contribuyeron a la consolidación de procesos. En el siguiente esquema (ver imagen 17) se muestra las categorías del proyecto con sus respectivas subcategorías:

Imagen 17. Categorías y sub-categorías del proyecto.



Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, el trabajo realizado con las normas de interacción les permitió a los estudiantes avanzar en el fortalecimiento de su competencia comunicativa oral (y por ende en el fortalecimiento de su oralidad formal); específicamente en lo relacionado con su habilidad para adecuar sus producciones al contexto teniendo claro el propósito de la interacción. En el empleo de estrategias de cortesía cuyo propósito era entablar una buena relación con el auditorio. En el uso de los diferentes mecanismos para la distribución de turnos (autoselección – heteroselección) según la situación comunicativa. En el mejoramiento de sus niveles de escucha atenta (reduciendo posibles distractores) y además en el reconocimiento de la organización global de toda interacción (obertura, desarrollo y cierre). Este proceso fue enriquecido con el empleo de estrategias metacognitivas apoyadas en rejillas de cotejo que facilitaron la identificación de sus avances y dificultades y por tanto contribuyeron a mejorar su oralidad formal.

Así, el conocimiento construido en esta primera categoría fue el que facilitó a los estudiantes la socialización de sus producciones (cuentos, narraciones históricas del colegio, narraciones históricas del barrio) al darle elementos fundamentales (normas, estrategias de cortesía) para establecer una buena interacción con el auditorio. También enriqueció el trabajo realizado con los géneros discursivos orales de la entrevista y el conversatorio ya que al reconocer la organización global de toda interacción esto permitió una mayor apropiación de la estructura de estos géneros y un mejor desenvolvimiento al momento de su realización.

En segundo lugar, los géneros discursivos orales trabajados y contextualizados en situaciones comunicativas de uso real, se enriquecieron mutuamente. Así el género discursivo oral del cuento sentó las bases para el trabajo posterior con la narración oral histórica ya que los estudiantes lograron establecer la estructura canónica del texto narrativo y adaptarla a la narración oral histórica: situación inicial-introducción, conflicto-desarrollo de acontecimientos, situación final-conclusión. Además la preparación y socialización de los cuentos fue el espacio propicio para reforzar y aplicar estrategias de cortesía e interacción.

La entrevista y el conversatorio fueron géneros discursivos claves en la construcción de narraciones orales históricas y en la construcción de conocimiento histórico. A través de ellos los estudiantes accedieron a diversas fuentes orales cuyo testimonio fue el insumo que emplearon en la construcción de sus narraciones orales históricas tanto del colegio como del barrio. Su realización brindó a los estudiantes la posibilidad de construir conocimiento relacionado con el área de Ciencias Sociales de forma diferente y significativa al incentivar su capacidad investigativa e iniciarlos en la comprensión tanto de la causalidad histórica como de algunos aspectos relacionados con el tiempo histórico. Además en la realización de las entrevistas y los conversatorios los estudiantes aplicaron los conocimientos adquiridos en relación con la interacción (normas, estrategias, organización global).

La narración oral histórica fue el género discursivo cuya construcción favoreció diversos aspectos como la aplicación de los conocimientos construidos por los estudiantes acerca de la estructura del texto narrativo al hilar una sucesión de hechos y testimonios recogidos (en entrevistas y conversatorios) de fuentes orales en una trama narrativa. El uso contextualizado de estrategias y normas de interacción (construidas a lo largo de las secuencias didácticas) al momento de preparar y socializar sus productos. El empleo de estrategias metacognitivas (autoevaluación y coevaluación oral) que les ayudó a mejorar sus producciones y la puesta en escena de estas.

De igual modo contribuyó a la construcción significativa de conocimiento histórico ya que los estudiantes al recurrir a géneros como la entrevista y el conversatorio para recopilar los testimonios de fuentes orales con lo que construyeron sus narraciones dieron los primeros pasos en el desarrollo de habilidades como su capacidad investigativa; al dar cuenta en sus producciones de las causas y consecuencias de algunos hechos relevantes en la historia de su colegio y barrio fortalecieron su comprensión de la causalidad histórica; y, al construir una narración histórica en la que tuvieron en cuenta la sucesión cronológica de los

hechos, los cambios que los espacios físicos sufrieron en el tiempo, el uso de marcadores temporales característicos de este tipo de textos y el manejo de nociones como pasado y presente, los estudiantes se acercaron aún más a la comprensión del tiempo histórico. Así, la construcción de narraciones orales históricas hizo posible que los estudiantes “pensaran históricamente”.

Por último, la secuencia didáctica fue la metodología adecuada para alcanzar los objetivos que se propuso la investigación ya que su carácter flexible, sistemático y progresivo generó una participación activa de los estudiantes, contribuyó a la reflexión conjunta (estudiante-docente) y facilitó en los niños y niñas el establecimiento de nexos entre los conocimientos construidos en cada secuencia trabajada.

CONCLUSIONES

Se aborda a continuación las conclusiones a las que se llegaron en esta investigación producto de las reflexiones surgidas desde los ejes conceptuales, el análisis de la propuesta implementada y los objetivos y preguntas que la orientaron.

La construcción de narraciones orales de cuentos permitió el reconocimiento y apropiación por parte del estudiante de la estructura y los elementos del texto narrativo y trabajar la secuenciación apoyada en imágenes, lo que favoreció a su vez la construcción de narraciones orales históricas. Esto se vio reflejado en el manejo dado a la secuenciación de los acontecimientos y a la estructura de estas. En sus narraciones orales históricas los niños señalaron el origen de la narración haciendo referencia a las fuentes orales y ubicando temporal y espacialmente al oyente (introducción / situación inicial), dieron cuenta de los acontecimientos respetando su secuencia cronológica y haciendo uso de diversos marcadores temporales (desarrollo de los acontecimientos / conflicto) y finalmente hicieron referencia a los eventos positivos en la historia del colegio (conclusión / situación final).

En cuanto a los géneros discursivos orales la investigación muestra como en una sola propuesta pueden converger más de un género y aportar desde su particularidad a un objetivo común que en este caso es el fortalecimiento de la oralidad formal y la construcción de conocimiento histórico. Así, la entrevista y el conversatorio fueron estrategias discursivas claves para la construcción de narraciones históricas ya que al permitir acceder a diversas fuentes (iconográficas y orales) posibilitó la construcción, en el estudiante, de numerosas

representaciones históricas acerca de su colegio y barrio que a su vez hizo posible la construcción de narraciones históricas de una mayor complejidad.

Además, la construcción de la narración oral histórica y su posterior socialización a diversos auditorios fueron los momentos donde los niños mostraron los conocimientos construidos acerca de la interacción, del texto narrativo, de la historia del colegio y el barrio y de estrategias discursivas dialogales como la entrevista y el conversatorio. Lo anterior contribuyó a fortalecer su oralidad formal y por ende a potenciar su competencia comunicativa.

La propuesta didáctica implementada en el proyecto de investigación permitió reconocer la secuencia didáctica como una estrategia metodológica apropiada para la enseñanza de la lengua oral formal porque posibilita su enseñanza sistemática, progresiva y reflexiva. Además permite centrar el trabajo en diversos géneros discursivos orales, organizarlo en torno a situaciones comunicativas de uso real y replantearlo según las necesidades de los estudiantes. Así mismo ofrece espacios para la reflexión en los niños y niñas de sus avances y dificultades y en el docente acerca de su papel como mediador en la construcción de conocimiento.

Con la propuesta didáctica desarrollada en el proyecto de investigación, los niños y niñas construyeron conocimiento histórico de una forma diferente a la tradicional ya que tuvieron un rol activo de principio a fin y se priorizó el desarrollo de sus procesos discursivos, metacognitivos y de interacción social.

Es importante resaltar que los procesos de mediación que ofreció la docente durante el desarrollo de la propuesta permitieron generar un clima adecuado de confianza y seguridad en las diversas situaciones comunicativas que dieron tranquilidad al estudiante para participar ya fuera aportando sus ideas, conocimientos, evaluando a sus pares, evaluándose a sí mismo o ensayando sus producciones frente a su curso. Generar espacios de negociación de significados en los que al fomentar la participación democrática y la reflexión, preguntando o

incitando a preguntar, los estudiantes confrontaron sus puntos de vistas y construyeron acuerdos y conocimientos a partir de procesos de negociación. Por último, posibilitar el uso del lenguaje en contextos comunicativos funcionales y reales que aportaron al avance en el desarrollo del pensamiento, la construcción de conocimientos en áreas como Ciencias Sociales y Lengua Castellana y a la formación de estudiantes más hábiles en el uso del lenguaje.

La narración oral de hechos históricos favoreció el desarrollo de la oralidad formal y contribuyó a la construcción de conocimiento histórico porque el trabajo realizado alrededor de dicha narración repercutió en que los estudiantes reconocieran la organización global de toda interacción, identificaran diversas estrategias de cortesía y recurrieran a mecanismos de distribución de turnos según la situación comunicativa. Así mismo, contribuyó para que los niños y niñas logaran pensar históricamente al avanzar en el desarrollo de su capacidad investigativa, de la comprensión de la causalidad histórica y nociones relacionadas con el tiempo histórico.

El proyecto de investigación hace evidente la necesidad, urgencia y pertinencia de implementar más propuestas didácticas y pedagógicas enfocadas en la modalidad oral del lenguaje. Esto debido a que dicha modalidad, a pesar de los avances que ha nivel investigativo se han alcanzado, aun sigue ausente de las aulas por diversos factores; entre ellos, el desconocimiento del papel que cumple la lengua oral en la formación de ciudadanos, cuya inclusión en los diferentes ámbitos sociales está condicionada a las habilidades discursivas que haya desarrollado.

Por último, este proyecto de investigación generó cambios en los sujetos de investigación: estudiantes y la docente responsable de la investigación. En los estudiantes porque consolidaron habilidades y conocimientos relacionados con el área de sociales y la oralidad formal y, en la docente porque logró movilizar sus concepciones y cualificarse acerca de los desarrollos teóricos y prácticos en relación con la enseñanza de la oralidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Libros

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Editorial Siglo XXI.
- Barthes, R. (1977). *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Tiempo contemporáneo.
- Briz, A. (2000). *Las unidades de la conversación*. España: Editorial Servicio de Publicaciones Universidad de Navarra.
- Bronckart Jean-Paul (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un Interaccionismo socio-discursivo*. Madrid, España: Fundación Infancia y aprendizaje.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera, M. (ed.). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. España: Editorial Graó.
- Castellá, J.M. & M, Vilá. (2005). La lengua oral formal: características lingüísticas discursivas. En Vilá, M. (coord.), Ballesteros, C., Castellá, J. M., Cros, A., Grau, M. & Palou, P. *El discurso oral formal* (pp. 25-36) España: Editorial Graó.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Colombia: Fondo Editorial: Universidad EAFIT.
- Lomas, C. (2010). El aprendizaje escolar de las competencias comunicativas. En: *Memorias – Resúmenes, VIII Taller de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje*. Bogotá.
- Lozano, J. (1994). *El discurso histórico*. Madrid, España: Editorial Alianza.
- McEwan, H. & Egan, K. (1995). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Argentina: Amorrortu editores S.A.

- MEN. (1998). *Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Lineamientos Curriculares*. Bogotá: Magisterio.
- MEN. (1998). *Ciencias Sociales. Lineamientos Curriculares*. Bogotá: Magisterio.
- MEN. (1998). *Lengua Castellana. Lineamientos Curriculares*. Bogotá: Magisterio.
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Competencias Ciudadanas*. Bogotá: Magisterio.
- Núñez, M. P. (2003). *Didáctica de la comunicación oral: Bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria*. España: Grupo Editorial Universitario.
- Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Bogotá, Colombia: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Palou, J. & Bosch, C. (coords.) (2005). *La lengua oral en la escuela: 10 experiencias didácticas*. España: Editorial Graó.
- Pérez Abril, M. & Roa Casas, C. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- Pinilla, R. (2006). *La palabra cuenta: relatos de niñas y niños desplazados en condición de desplazamiento*. Bogotá, Colombia: Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal: Paralenguaje, kinesia e interacción*. Madrid, España: Ediciones Istmo.
- Reyzábal, M. V. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Schwarzstein, D. (2001). *Una introducción al uso de la historia oral en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- SED (Secretaría de Educación del Distrito), (2007) *Colegios públicos de excelencia para Bogotá: Orientaciones curriculares para el campo de pensamiento histórico*.
- Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. En R. Brennan (Ed.), *Educational Measurement (4 Ed.)* (p. 623-646). México D.F.: Campus Boulder. Universidad de Colorado.

- Solé, I. (2007). La exposición pública del trabajo académico: del texto para ser leído al texto oral. En Montserrat, C. (coord), Miras, M., Solé, I., Teberosky, A., Iñesta, A. & Zanotto, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. España: Graó.
- Van Dijk, T.A. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T.A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. España: Siglo veintiuno editores.
- Vilà i Santasusana, M. (coord.), Ballesteros, C., Castellà, J.M., Cros, A., Grau, M., Palou, J. (2005). *El discurso oral formal*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- White, H (1992). *El contenido de la forma. Narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- White, H. (2003). *El texto histórico como artefacto literario*. Traducido por Veronica Tozzi y Nicolas Lavagnino. Barcelona: Editorial Paidós.
- Witherell, C. (1995). Los paisajes narrativos y la imaginación moral. En McEwan, H & Egan, K (comp). (1995). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Argentina: Editorial Amorrortu.

Revistas

- Azor, A. (2012). El desarrollo de la competencia discursiva oral del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo a través del texto narrativo. En *Alhucema. Revista Internacional de teatro y literatura*, 28, 109-117.
- Camelo, M., Cárdenas, E., Gutiérrez, Y., Pinilla, R., Rodríguez, M. & Torres, M. (2012). Hallazgos iniciales sobre la evaluación de la oralidad en el aula. En *Enunciación*, 16(1), 70-83.
- Castro, C. & Segura, Y. (2013). Desarrollo de la argumentación interaccional en conflictos de convivencia escolar. En *Enunciación*, 16(2), 63-75.
- Garay, G. (1999). La entrevista de historia oral: ¿monólogo o conversación? *REDIE*. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1)
- Gutiérrez, Y. (2007). El uso de las tics en la promoción y análisis del discurso oral en el aula. En *Enunciación*, 13(1), 149-163.

- Gutiérrez, Y. (2011). La enseñanza reflexiva y progresiva de la lengua oral. En *Enunciación*, 16(1), 116-135.
- Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. En *Agenda Académica*, 7(1), 29.
- Mattozzi, I. (2004). Enseñar a escribir sobre la historia. En *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 3, 39-48.
- Morales, L. (1990). El género de la entrevista y las conversaciones con Nicanor Parra. En *Revista Chilena de Literatura*, 36, 29-38.
- Muñoz Onofre, D. (2003). Construcción narrativa en la historia oral. En *Nómadas*, 18, 94-102.
- Núñez, M. E. & Vela, M. (2011). El teatrino como herramienta didáctica para el desarrollo de la expresión oral, en los niños del grado transición, de la Institución Educativa Juan Bautista Migani. En *Infancia imágenes*, 10(2), 25-35.
- Núñez, M. P. (2002). Un modelo didáctico para el desarrollo de la competencia discursiva oral. En *Lenguaje y Textos*, 19, 161-199.
- Núñez, M. P. (2011). Espejos y ventanas: Dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. En *Enunciación*, 16(1), 136-150.
- Núñez, M.P. & Hernández, A. (2010). La interacción oral en la enseñanza de idiomas: aportaciones de una investigación sobre interrupciones conversacionales. En *Porta Linguarum*, 16, 123-132.
- Plana, M., Silva, M. & Borzone, A. (2011). Habilidades discursivas y representaciones mentales en niños pequeños. En *Lenguaje*, 39 (2), 365-394. *Universidad del Valle*.
- Pujol, M. (1992). Algunas reflexiones sobre la didáctica de la lengua oral. En *Comunicación, Lenguaje y Comunicación*, 16, 119-126.
- Quitán, S. (2011). Papel del diálogo como estrategia oral en la comprensión de textos expositivos en ambientes de aprendizaje b-learning. En *Enunciación*, 16(2), 48-62.
- Ramírez, I. (2011). Los diferentes paradigmas de investigación y su incidencia sobre los diferentes modelos de investigación didáctica. En *Odiseo*, 8 (16). *México*.

- Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. En *Páginas de educación*, 2 (2), 49-90.
- Reyes, C. (2003). Visión Panorámica de los estudios sobre narración. En *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey*, 15, 95-119.
- Rodríguez, A. (2007). La cuestión del método en la pedagogía social. En *Educación y Educadores*, 10(1), 161-176.
- Santamaría, F. & Bothert, K. (2011). Relatos de niños y niñas: juegos de palabras que crean y recrean vivencias. En *Infancia imágenes*, 10(1), 66-73.
- Santamarina, M. (2011). Análisis de las concepciones del profesorado de Educación Infantil sobre la enseñanza de la lengua oral: un estudio de caso. En *Enunciación*, 16(2), 87-99.
- Valbuena, E. & Valbuena, N. (2012). Evaluación formativa y auténtica de la narración oral. En *Enunciación*, 17 (1), 77-94.
- Vásquez, F. (2011). La didáctica de la oralidad: experiencia, conocimiento y creatividad. En *Enunciación* 16(1) 151-160.
- Vergara, A., Balbi, M. & Schierloh, S. (2010). La narrativa en la enseñanza de la historia en el jardín. Una experiencia de investigación participativa e interdisciplinaria". En *Lectura y Vida*, 31 (1), 78-89.
- Vilá i Santasusana, M. (2004). Actividad oral e intervención didáctica en las aulas. En *Glosas didácticas*, 12, 113-120.
- Vilá i Santasusana, M. (2010). Seis criterios para enseñar lengua oral en la educación obligatoria. En *Confirma 2010. Leer para aprender. Leer en la era digital* (págs. 65-71).

Trabajos de grado

- Acosta, C. & Lancheros, M. (2013). *La actividad discursiva oral de la explicación en niños de preescolar*. (Trabajo de grado). Universidad Distrital Francisco José De Caldas. Bogotá, Colombia.
- Aguacía, M., Trujillo, M. & Urbina, G. (2010). *Análisis del discurso oral formal de los estudiantes en el escenario de la emisora escolar del Colegio ciudad de*

- Villavicencio (Trabajo de grado). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Alfonso, O. (2010). *La interacción con los lenguajes en el contexto escolar: El caso de las narrativas* (Trabajo de grado). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Araque, P & Parra, M. (2009). *La oralidad en el aula: descripción de las prácticas orales en el aula del grado quinto de los colegios Gimnasio Femenino y Liceo Hermano Miguel de la Salle* (Trabajo de grado). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Chacón, A. (2012). *Propuesta pedagógica didáctica para la construcción del pensamiento histórico a partir del pensamiento narrativo en niños y niñas entre 5 y 7 años de edad* (Trabajo de grado). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Cuervo, C. & Rincón, C. (2009). *La voz de los niños: Un pasaporte para explorar la oralidad en el aula* (Trabajo de grado). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Escalante, Y. (2011). *Implementación de una propuesta didáctica centrada en las competencias emocionales y comunicativas para la solución de conflictos en el aula de clase* (Trabajo de grado). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Colombia.
- Galeano J. (2012). *Pensar, hacer y vivir la oralidad: Experiencias compartidas por maestras de educación inicial* (Trabajo de grado). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Lamouroux, M. E. (2012). *El discurso oral de los niños del grado cero del colegio Ramón de Zubiria I.E.D. en tres situaciones didácticas* (Trabajo de grado). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Méndez, N. (2010). *Características de las producciones orales y escritas de relatos en estudiantes de séptimo grado del colegio Virginia Gutiérrez Pineda*. (Trabajo de grado). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- Téllez, L. (2011). *El desarrollo del discurso oral formal: Proceso que favorece la apropiación de conceptos propios de las Ciencias Sociales* (Trabajo de grado). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.

Tesis Doctorales

- Abascal, M. D. (2002). *Teoría de la oralidad*. (Tesis doctoral). Universidad de Alicante. España.
- Flores, D. (2011). *Del discurso oral al literario: análisis interdisciplinario de narraciones en un continuum producido en Nuevo León (Tesis doctoral)*. Universidad Autónoma de Nuevo León. Facultad de Filosofía y Letras. Doctorado en Filosofía. México.
- Jurado, T. (2013). *Análisis de los procesos narrativos verbales e icónicos en los escolares de cinco años. Estudio en centros educativos de Córdoba*. (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación. Programa de Doctorado "Lenguas y Culturas". España.
- Sánchez, S. (2008). *La asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de Educación Infantil: Estudio de casos*. (Tesis doctoral). Universidad de Cantabria. Departamento de Filología. Doctorado "Pensamiento, Lengua y Cultura". España.

ANEXOS

Anexo N° 1: Premio a la Investigación e Innovación Educativa 2014

Anexo N° 2: Secuencia didáctica N° 1 “Construcción del concepto de narración”

Anexo N° 3: Secuencia didáctica N° 2 “Reconstrucción oral de la historia del colegio”

Anexo N° 4: Secuencia didáctica N° 3 “Construcción oral de hechos históricos de mi barrio”.

Anexo N° 1: Premio a la Investigación e Innovación Educativa 2014



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

**LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO
Y EL INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL
DESARROLLO PEDAGÓGICO - IDEP**

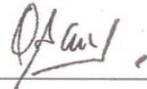
Otorgan a:

Adriana Martínez Ríos

SEGUNDO PUESTO

MODALIDAD INVESTIGACIÓN O EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DEMOSTRATIVA

Título trabajo: La narración de hechos históricos recientes en las voces de los niños.



ÓSCAR SÁNCHEZ JARAMILLO
SECRETARIO DE EDUCACIÓN



NANCY MARTÍNEZ ÁLVAREZ
DIRECTORA IDEP



Anexo N° 2: Secuencia didáctica N° 1 “Construcción del concepto de narración”

Secuencia didáctica N° 1: Construcción del concepto de narración						
Objetivos	*Reconocer la estructura canónica y los elementos de la narración. *Construir normas de interacción a partir de reflexiones conjuntas. *Desarrollar estrategias de metacognición con los estudiantes que redunden en el fortalecimiento de su oralidad formal.					
Momento	Sesión	Tópico	Acciones	Aprendizajes esperados	Evaluación	
Apertura	Sesión N° 1: Estableciendo acuerdos	*Acuerdos *Metas *Producto *Cronograma	*Presentación de la secuencia didáctica *Establecimiento de acuerdos. *Fijación de las metas, producto y cronograma	Dar su punto de vista y escuchar opiniones para llegar a acuerdos.	Tabla con acuerdos establecidos	con
	Sesión N° 2 y 3: Reconociendo la estructura de la narración	La narración: *Función *Estructura canónica.	*Indagación de conocimientos previos *Identificación de la estructura canónica del texto narrativo *Sistematización de los conocimientos construidos por los niños	Identificación de la estructura del texto narrativo (cuento)	Cuadro comparativo de dos versiones del mismo cuento	
Desarrollo	Sesión N° 4, 5 y 6 Identificando los elementos de la narración	Elementos de la narración: *Personajes *Acción *Tiempo *Lugar	*Reconocimiento de cada uno de los elementos de la narración. *Caracterización oral de los personajes. *Organización secuencial de las acciones de diferentes cuentos clásicos. *Reconocimiento, ilustración y descripción oral de los lugares de algunos cuentos clásicos *Comprobación de los conocimientos adquiridos por los estudiantes.	Reconocimiento de los elementos del texto narrativo		
	Sesión N° 7 Construyendo normas de interacción.	Normas de interacción	*Construcción conjunta docente-estudiantes de normas de interacción. *Análisis de normas de interacción en diferentes situaciones comunicativas.	Reconocimiento y aplicación de normas de interacción.	Reflexiones orales conjuntas. Cuadro con pautas para socializar los cuentos.	
	Sesión N° 8, 9, 10 y 11 Construyendo discursos orales coherentes	*Construcción y socialización de un texto narrativo. *Cohesión.	*Construcción grupal de textos narrativos orales apoyados en imágenes. *Conceptualización acerca de la cohesión del discurso oral. *Socialización de narraciones a sus compañeros de curso. *Evaluación conjunta de las narraciones orales y el desempeño de los niños (Interacción, expresión)	Narración de cuentos coherentes.	Construcción de un cuento coherente. Rejilla de cotejo .	
Cierre	Sesión N° 12: Aplicando lo aprendido	Evaluación	*Socialización a otros grupos de los cuentos construidos. *Heteroevaluación del desempeño de los niños. *Coevaluación oral de la socialización realizada por los niños. * Análisis de aciertos y desaciertos de la secuencia didáctica.	Reconocimiento de los aprendizajes construidos y las dificultades por parte de los niños.	Rejilla de heteroevaluación y coevaluación oral.	

Anexo N° 3: Secuencia didáctica N° 2 “Reconstrucción oral de la historia del colegio”

Secuencia didáctica N° 2: Reconstrucción oral de la historia del colegio.					
Objetivos	*Propiciar el uso del género discursivo oral de la entrevista para apoyar la reconstrucción oral de la historia del colegio. *Construir con los niños y niñas la historia del colegio. *Fortalecer los procesos de la expresión oral en contextos formales de interacción. *Desarrollar estrategias de metacognición con los estudiantes que redunden en el fortalecimiento de su oralidad formal.				
Momento	Sesión	Tópico	Acciones	Aprendizajes esperados	Evaluación
Apertura	Sesión N° 1: Estableciendo acuerdos	*Acuerdos *Metas *Producto *Cronograma	*Presentación de la secuencia didáctica. *Establecimiento de acuerdos. *Fijación de las metas, producto y cronograma.	Dar su punto de vista y escuchar opiniones para llegar a acuerdos.	Acuerdos establecidos
	Sesión N° 2, 3, 4, 5, 6 Y 7 Indagando y aprendiendo acerca de la historia del colegio	Historia del colegio en la voz de los maestros.	*Conceptualización acerca de la entrevista y su estructura a partir de videos. *Selección de personajes a entrevistar para reconstruir la historia del colegio. *Construcción de preguntas o temas a indagar con los personajes seleccionados. *Elaboración de invitaciones para los personajes seleccionados.	Conceptualización acerca de la historia del colegio. Identificación de la estructura de la entrevista oral. Construcción de preguntas de acuerdo a un tema específico. Organización cronológica de hechos históricos.	Coevaluación oral
		La entrevista (estructura, preguntas)	*Selección de estudiantes que cumplirán el papel de entrevistadores y ensayo. *Entrevistas a personajes seleccionados y grabación de las mismas. *Recopilación de hechos relevantes, acerca de la historia del colegio, dados a conocer en las entrevistas y organización de los mismos en orden cronológico. *Búsqueda de información en otras fuentes (videos, imágenes, escritos) *Consolidación y valoración de conocimientos.		
	Desarrollo	Sesión N° 8, 9 y 10: La historia del colegio en la voz del niño	Reconstrucción oral de la historia del colegio.	*Organización cronológica de los acontecimientos recopilados. *Identificación de la estructura del relato y sus elementos a partir de la comparación con el cuento. (semejanzas y diferencias) *Reconstrucción oral de la historia del colegio apoyado en los datos recopilados, en imágenes y la escritura.	Construcción de una narración oral histórica del colegio.
Sesión N° 11, 12 y 13: Socializando la historia del colegio.		Socialización oral de historia del colegio. Elementos de la expresión oral.	*Análisis y reflexión con los niños de los elementos verbales y no verbales de la oralidad. *Preparación de la socialización de la narración histórica construida teniendo en cuenta la kinesia y proxemia y la prosodia. *Ensayos de la narración histórica del colegio para identificar aspectos a mejorar y afinarlos en cuanto a la prosodia, kinesia y proxemia. *Socialización de la narración histórica a otros cursos. *Autoevaluación y coevaluación de los desempeños y conocimientos adquiridos.	Narración oral, en un contexto comunicativo diferente al aula, de la historia del colegio teniendo en cuenta la prosodia, kinesia y proxemia.	Borradores orales Coevaluación oral Heteroevaluación
Cierre	Sesión N° 14: Evaluando la secuencia didáctica	Evaluación de la secuencia didáctica.	*Análisis de aciertos y desaciertos de la secuencia didáctica.	Evaluación de la secuencia identificando los aciertos y desaciertos.	Coevaluación oral

Anexo N° 4: Secuencia didáctica 3 “Construcción oral de hechos históricos de mi barrio”.

Secuencia didáctica 3: Construcción oral de hechos históricos de mi barrio.						
Objetivos	*Aplicar conocimientos adquiridos en la construcción de narraciones orales de hechos históricos del barrio. *Propiciar el uso del género discursivo oral de la conversación para apoyar la reconstrucción oral de la historia del barrio. *Generar situaciones comunicativas que posibiliten el fortalecimiento de la escucha en los estudiantes. *Desarrollar procesos de metacognición con los estudiantes que redunden en el fortalecimiento de su oralidad formal.					
Momento	Sesión	Tópico	Acciones	Aprendizajes esperados	Evaluación	
Apertura	Sesión N° 1: estableciendo acuerdos	*Acuerdos *Metas *Producto *Cronograma	*Presentación de la secuencia didáctica. *Establecimiento de acuerdos. *Fijación de las metas, producto y cronograma.	Dar su punto de vista y escuchar opiniones para llegar a acuerdos	Acuerdos establecidos	
	Sesión N° 2: Aprendiendo de otros acerca de la historia del barrio	Historia del barrio en la voz de sus habitantes. La conversación (Normas de interacción)	*Búsqueda de fuentes orales para los conversatorios. *Conceptualización acerca del conversatorio a partir de los conocimientos construidos en las anteriores secuencias acerca de la organización global de la interacción. *Construcción de preguntas para el conversatorio. *Establecer las normas de interacción a tener en cuenta durante la conversación y selección del monitor de la palabra. *Conversaciones con las fuentes orales. *Contrastación de las narraciones realizadas por las fuentes orales. *Sistematización de los conocimientos construidos.	Conceptualización acerca de la conversación. Aplicación de normas de interacción. Contrastación de las narraciones realizadas por las fuentes orales.	Recopilación e ilustración de la información ofrecida por las fuentes orales.	
Desarrollo	Sesión N° 3, 4 y 5: Reconstruyendo la historia del barrio	Historia del barrio en las voces de los niños	*Reconstrucción colectiva de los acontecimientos narrados por las fuentes orales en los conversatorios. *Selección individual de un acontecimiento narrado por las fuentes orales, elaboración de un dibujo acerca del mismo y socialización a los compañeros de curso. *Construcción en grupos de una narración oral histórica acerca del barrio. *Socialización de las narraciones construidas a los compañeros de curso y observaciones de sus pares para mejorarlas.	Construcción de una narración oral histórica del barrio.	Borradores orales de la narración oral histórica del barrio.	
	Sesión n° 6: trabajando la escucha	La comprensión oral (Escucha)	*Observación del manejo de la escucha en situaciones comunicativas dentro del aula. *Identificación de las dificultades que presenta el grupo en relación a la escucha y reconocimiento de su importancia. *Ejercitación de la escucha e diversas situaciones comunicativas y autoevaluación.	Fortalecimiento de la comprensión oral (escucha).	Autoevaluación	
Cierre	Sesión n° 7: demostrando lo aprendido	Socialización de relatos históricos en un evento escolar.	*Organización de un evento escolar a nivel preescolar y primaria para socializar los relatos históricos construidos. *Autoevaluación y coevaluación del proceso durante la secuencia.	Participación en un evento del colegio socializando narraciones orales históricas del barrio.	Autoevaluación y coevaluación oral	