



Perspectiva dialógica, una propuesta de oralidad en el aula

Dialogical perspective, a proposal for orality in the classroom

Sandra Milena Hernández-Capera
mile1082@gmail.com
Colegio I.E.D La Chucua, Colombia

Diana Elizabeth Gómez-Lasso
dianaelizabethgomez21@gmail.com
Colegio I.E.D El Rodeo, Colombia

Hernández-Capera, S. M. & Gómez-Lasso, D. E. (2020). Perspectiva dialógica, una propuesta de oralidad en el aula. *Oralidad-es*, 6, 1-18. <https://revistaoralidad-es.com/index.php/ro-es/article/view/121/131>

Fecha de recepción: 01 de octubre de 2020 / Fecha de aceptación: 26 de diciembre de 2020



Resumen

Este artículo presenta algunos resultados de la investigación de maestría *Prácticas de oralidad desde una perspectiva dialógica en niños de grado segundo*, en la cual se problematizaron las continuidades y tensiones que existen entre las prácticas de enseñanza de la oralidad fundamentadas desde una perspectiva dialógica y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). El objetivo se centró en comprender y analizar dichas tensiones y continuidades entre los DBA y la enseñanza de la oralidad fundamentada desde el diálogo, la interacción y la escucha (dialogicidad). Esto desde un enfoque cualitativo, a partir de la sistematización de la práctica desde la planeación y aplicación de actividades dentro de una Secuencia Didáctica (SD). El posicionamiento pedagógico de la enseñanza de la oralidad emerge desde los espacios comunicativos intencionados que privilegian la dialogicidad a diferencia de los objetivos curriculares (DBA) que promueven una oralidad centrada en la memoria, limitando la reflexión y el potencial cognitivo y crítico que conlleva la interacción.

Palabras Clave

Lenguaje; perspectiva dialógica; oralidad; Derechos Básicos de Aprendizaje

Abstract

Abstract: This article presents some master research results in orality practices from a dialogic perspective in second grade children, starting from problematizing what continuities and tensions exist between the teaching practices of orality based on a dialogic perspective and Basic Learning Rights (BLR)? The objective focused on understanding and analyzing the tensions of the BLR and the pedagogical aspect of the teaching of orality based on dialogue, interaction and listening (dialogicity). This from a qualitative approach, through the systematization of the given practice from the planning and application of didactic activities designed within a Didactic Sequence (DS). The pedagogical positioning of the teaching of orality emerges from the intentional communicative spaces that privilege dialogicity in contrast to the curricular objectives (BLR) that promote an orality focused on memory, limiting the reflective way, the cognitive and critical potential that interaction entails.

Keywords

Orality, dialogic perspective, language, oral skills and BLR

Introducción

La lectura, la escritura y la oralidad son prácticas de lenguaje presentes en la cotidianidad del ser humano, por lo tanto, su uso y función se identifican fácilmente en la vida de cada persona a nivel social, político, académico, etc. Estas prácticas del lenguaje desde el abordaje didáctico se han fragmentado y se han centrado en que el estudiante sea competente en su proyecto de vida. Es así como la escuela ha priorizado en la práctica pedagógica el desarrollo de la lectura y la escritura bajo las orientaciones dadas por los Estándares Básicos de Competencia, los Lineamientos Curriculares y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Estas disposiciones curriculares han sido emitidas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) y buscan servir de referentes curriculares a partir de los cuales los docentes propongan estrategias de aplicación. En el caso de los DBA son una herramienta diseñada para todos los miembros de la institución educativa (padres, madres, cuidadores, docentes y estudiantes), que les permiten identificar los saberes básicos que se deben adquirir en los diferentes grados escolares para las áreas de matemáticas y lenguaje. Particularmente, en este artículo se estudiará lo concerniente a la oralidad para el grado segundo de primaria.

En la escuela, la enseñanza de la lengua oral ha estado centrada en el habla, según María Helena Rodríguez (1995), el habla de los estudiantes se centra en mejorar la expresión oral de los alumnos y la comprensión e interpretación de distintos tipos de mensajes orales. Autores como Gutiérrez-Ríos (2014) y Rodríguez (1995) enfatizan

¹ Son criterios claros y públicos que permiten establecer los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños de todas las regiones del país, en todas las áreas que integran el conocimiento escolar.

² Los DBA, en su conjunto, explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. Se entienden los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Son estructurantes en tanto expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo.

en el desbalance que existe entre la valoración dada a la lengua oral frente a la escrita. Por ello, exaltan y recuerdan el valor de la enseñanza de la oralidad en la escuela, afirmando que es interdisciplinaria y que no es una actividad subsidiaria de la escritura o la lectura, sino complementaria.

El interés por investigar y desarrollar un proyecto enfocado en la oralidad como práctica sociocultural desde una perspectiva dialógica en la escuela busca vincular los discursos orales formales elaborados, a los que la escuela no les ha dado un rigor o una atención a nivel académico. Además, porque se considera significativo comprender procesos de oralidad secundarios y dialógicos desde las prácticas pedagógicas que están inmersas en la cotidianidad escolar de los niños en los primeros grados de la escuela, al posibilitar y generar discursos orales reflexivos de forma individual y grupal.

Es importante abordar la oralidad como proceso de identificación y reconocimiento del vacío teórico y práctico de la enseñanza de la oralidad de forma dialógica. Al respecto, se identifica un componente normativo al que se dedica un escaso análisis dentro de las aulas, el cual va desde los Lineamientos Curriculares, los Estándares Básicos de Competencia sobre la enseñanza de la oralidad hasta los actuales Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Por ende, es imperativo abordar elementos claves en el aspecto curricular de la norma en Colombia, vinculados con la oralidad, analizando y evidenciando lo que sucede en las prácticas de enseñanza con los DBA.

La búsqueda de antecedentes de investigación se realizó en torno a tres categorías: 1) *oralidad*, 2) *perspectiva dialógica*, 3) *Secuencias Didácticas (SD)* y 4) *Perspectiva dialógica*, identificando las publicaciones entre el 2009 y 2018. Considerando esto, se hallaron 15 tesis de maestría, 1 de doctorado, 12 artículos de revistas académicas (de los cuales 14 eran nacionales y 2 internacionales), una ponencia y otros proyectos educativos.

Los documentos hallados se organizaron a partir de categorías que se analizaron para consolidar las siguientes tendencias: 1) *análisis de las concepciones disciplinares y didácticas sobre la lengua oral*, 2) *la oralidad trabajada desde la competencia comunicativa*, 3) *la oralidad desde la educación dialógica*, 4) *el papel de la oralidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje* y 5) *oralidad formal y escucha*. Cada una de estas aportó elementos importantes sobre la investigación de las prácticas de enseñanza de la oralidad.

Así, por ejemplo, en la tesis doctoral *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la Educación Media Colombiana* (Gutiérrez-Ríos, 2014) se evidenciaba, a partir de las prácticas de algunos docentes de educación media en Colombia, la persistencia de un desbalance entre la valoración dada a la lengua oral frente a la lengua escrita y otros lenguajes. Esto a causa de las concepciones de los docentes, quienes desconocían la importancia de esta actividad del lenguaje, por lo que temían proponer acciones didácticas para su desarrollo reflexivo y sistemático.

Los documentos *Ausencia de una enseñanza reflexiva y sistemática de la oralidad* (Gutiérrez-Ríos, 2012); *El talento: Una construcción en y desde la pedagogía dialógica* (Andreucci, 2012); *La enseñanza de la lengua oral en Colombia: estado actual y perspectivas* (Gutiérrez-Ríos, 2013); *Concepciones docentes acerca de la didáctica de la oralidad y su influencia en la práctica educativa -estudio de caso-* (Palma-Ramírez, 2014) y *La oralidad un camino de retos y tropiezos* (Barrera-Cuervo y Reyes-García, 2016) evidencian la importancia de conocer qué se hace en el aula con los estudiantes frente a la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad. Los docentes expresaban la necesidad de rutas pedagógicas y didácticas en las que se reflexionara sobre la oralidad como objeto de enseñanza, del mismo modo que sobre la lectura y la escritura. Además, se reconocía que las prácticas de lenguaje eran esenciales en la formación de las personas, sobre todo lo referente a la voz, porque esta se daba en ambientes cotidianos

en los que los estudiantes podían expresarse y relacionarse con los demás. Así, se enfatizaba en la necesidad de generar cambios en el aula en relación con las prácticas de enseñanza de la oralidad.

Adicionalmente, en los antecedentes rastreados no se evidenció, como objetivo de investigación, el análisis de la relación entre la normativa y las prácticas docentes de oralidad en Colombia. Solamente identificamos en Chile una investigación al respecto: *Oralidad y texto escolar. El tratamiento de la oralidad en los textos escolares chilenos de 1º, 2º, 5º y 6º de educación primaria* (Cárdenas-Sepúlveda, 2018), en la que se planteaba la pregunta por la oralidad desde el currículo. Tampoco encontramos referencias sobre la perspectiva dialógica, siendo esta la postura teórica propuesta por Bajtín (1999), Flecha (2012) y Gutiérrez-Ríos (2017), quienes reconocían que la dialogicidad aportaba una característica reflexiva y sistemática a la oralidad y a su enseñanza en los diferentes niveles escolares.

Estos hallazgos trazaron la ruta de investigación, permitiendo el centro de investigación en dos componentes esenciales: el normativo y el dialógico. En estos se basó la investigación y la relación con la problemática descrita. Iniciamos con el análisis del primer eje, el componente normativo desde la política actual colombiana de los DBA, considerando que es un componente transversal que debe incluirse en las prácticas de enseñanza. En cuanto al segundo eje, el componente dialógico, asumimos la postura teórica de *la perspectiva dialógica*, en la que el diálogo, la interacción y la escucha son prácticas esenciales para enseñar y aprender oralidad.

La perspectiva dialógica se define y la apropiamos como un encuentro mediado por el diálogo y la interacción, en el cual todos se reconocen a partir de sus voces. Esto va más allá del intercambio de palabras, ya que se trata de una construcción de sentido que solo es posible con otros, lo que conlleva a la reflexión y la transformación

de saberes (Bajtín, 1999; Gutiérrez-Ríos y Uribe-Hincapié, 2015; Burbules, 1999). Por lo tanto, consideramos que a partir de la dialogicidad se potencian las prácticas de oralidad sistemáticas y reflexivas en un contexto determinado, que en esta investigación fueron dos cursos del grado segundo de dos colegios distritales de Bogotá (La Chucua y El Rodeo). Ante este panorama, surge la propuesta de planear y aplicar una Secuencia Didáctica (SD) desde una perspectiva dialógica.

La investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, enfocándose en la reflexión y la comprensión de las prácticas de enseñanza de la oralidad y del componente normativo de los DBA, ligada a nuestro interés investigativo y de vislumbrar las continuidades y tensiones que existen entre ellos. El objetivo del planteamiento epistémico, basado en la hermenéutica, es comunicar, demostrar y comprender las acciones de los estudiantes dentro de un proyecto de intervención, interpretación y comprensión soportado en la sistematización de la SD y las categorías teóricas que guiaron el análisis y el proceso de investigación: 1) *lenguaje, oralidad, enseñanza y evaluación de la oralidad*; 2) *dialogicidad*; 3) *políticas educativas* y 4) *secuencia didáctica*.

Estas categorías se construyeron a partir del marco metodológico y teórico, dividiéndose en dos tipos: deductivas e inductivas (ejes temáticos). Las primeras hacían referencia a los conceptos teóricos consultados y sintetizados dentro de la investigación, centrándose en cinco competencias que se desarrollaban, según los antecedentes, en la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad: 1) la *competencia lingüística o gramatical*, referida al código lingüístico; 2) la *competencia sociolingüística*, vista desde los conocimientos y las habilidades de los hablantes frente al discurso y las situaciones de comunicación; 3) la *competencia discursiva*, desde el discurso como práctica social e interacción con el otro; 4) la *competencia estratégica*, en la que se vinculaban la comunicación verbal y no verbal, y, por último, 5) la *competencia cognitiva*, enfocada en las capacidades

de construcción, relación, apropiación y reflexión frente a situaciones problema y conceptos adquiridos (Cárdenas, Torres, Parra, Pinilla y Gutiérrez-Ríos, 2017).

A partir de estas se derivaron los ejes temáticos, los cuales fueron de tipo inductivo, emergiendo del proceso de codificación realizado con los datos recolectados de la sistematización de las prácticas de la SD, aplicada como proyecto de intervención. Estos ejes son: 1) *La intervención del docente*, enfocada en la práctica pedagógica en la que su intervención, preparación y discusión predominaban; 2) *la intervención del estudiante*, en la que él es el mayor participante y se evidencia su discurso, y, por último, 3) *la perspectiva dialógica*, en la que se evidencia el diálogo crítico en contextos educativos plurales y diversos.

Lo anterior llevó a plantear, responder y mostrar los resultados que se evidencian en el presente artículo y que hacen referencia a la pregunta problema de la investigación: ¿Qué continuidades y tensiones existen entre las prácticas de enseñanza de la oralidad fundamentadas desde una perspectiva dialógica y los DBA propuestos para el grado segundo?, pregunta que permite develar el objetivo investigativo.

Referentes conceptuales

El lenguaje, a lo largo de la historia, se ha definido desde diferentes posturas teóricas, de acuerdo con la disciplina desde la que se conceptualice. Estas definiciones, desarrolladas a mayor profundidad, reconocen la importancia y las implicaciones del mismo, ya que por medio de este se desarrollan nuevas formas de pensamiento y se producen transformaciones (Ríos-Hernández, 2010), ya que a partir de este ocurre la acción de comunicarse con el otro. Así, Ríos-Hernández (2010) citando a Watson (1924), Chomsky (1957), Luria (1977) y Bronckart (1977) da cuenta del concepto de lenguaje, mostrando tres puntos en común que nos permiten identificar elementos conceptuales relevantes como:

a) El lenguaje puede interpretarse como un sistema compuesto por unidades (signos lingüísticos); b) La adquisición y uso de un lenguaje por parte de los organismos posibilita en estas formas peculiares y específicas de relación y de acción sobre el medio social; c) El lenguaje da lugar a formas concretas de conducta, lo que permite su interpretación o tipo de comportamiento. (Ríos-Hernández, 2010, p. 5)

Estos postulados amplían nuestra visión sobre el lenguaje, permitiéndonos reconocer que la definición del mismo no está solamente relacionada a un sistema de signos lingüísticos, sino que se deben analizar sus funciones e implicaciones sociales. De esta forma, se plantea una relación entre la palabra y el pensamiento, pues el lenguaje es un sistema de signos, en el que las palabras le dan forma, por lo que no se trata de algo estático, sino “dinámico, cambiante y flexible” (Vygotsky, 1987 citado en Ríos-Hernández, 2010, s.p.), convirtiéndose en una herramienta de reconstrucción del pensamiento, en la cual se reconoce la función social a la que hace referencia Vygotsky sobre la transformación entre el pensamiento y la palabra en distintos espacios culturales.

Adicionalmente, el lenguaje se manifiesta por medio de la lengua, definida como un sistema de signos constituidos socialmente. Es decir, el lenguaje se evidencia en la vida real al hacer uso de estos signos en el ámbito social y cultural particular en el que se definen (Lomas, 2006). Sin embargo, el conocimiento formal de la lengua no es garantía para fortalecer la comprensión y la expresión de los estudiantes, lo que incide en el desarrollo de su competencia comunicativa.

Desde una perspectiva sociolingüística, el lenguaje se convierte en un medio para expresar lo que el ser humano hace en interacción con los demás, atribuyéndole ciertos significados de acuerdo con un contexto determinado. Por

tal razón, expresa nuestra participación en la situación del discurso: los papeles que asumimos nosotros mismos y que imponemos a los demás, nuestros deseos, nuestros sentimientos, nuestras actitudes y nuestros juicios. Esto implica que el lenguaje constituye un medio de expresión y participación personal (Halliday, 1979). Consideramos que tales usos están relacionados con mayor fuerza con los aspectos sociales y culturales del sujeto, en sus diferentes contextos, por lo que el lenguaje no existe si no hay un entorno o una situación que así lo requiera. Es decir, el sujeto se expresa y se desenvuelve en diversos aspectos en relación con el mundo exterior.

Respecto a la oralidad como manifestación del lenguaje, la perspectiva dialógica de la oralidad propuesta por Gutiérrez-Ríos (2017) fue la base pertinente para nuestro proceso de investigación. Compartimos que la oralidad es una práctica social de naturaleza dialógica, en la cual las actividades de hablar y escuchar adquieren connotaciones éticas, políticas, estéticas y culturales, en tanto tiene lugar en la experiencia humana cotidiana y en la construcción de sentido con otros (Gutiérrez-Ríos, 2017, p. 32)

En este sentido, pensamos la oralidad como una práctica social y cultural que implica aspectos lingüístico-discursivos, paralingüísticos, kinésicos y proxémicos. De acuerdo con Gutiérrez-Ríos y Uribe-Hincapié (2015), en su texto *Cuando es posible hablar y escuchar mejor de como ya hablamos y escuchamos*, la oralidad es una práctica que se manifiesta en el habla y la escucha, actividades en las que están implicadas acciones de sentido éticas, sociopolíticas y estéticas. Se trata de una construcción social que tiene lugar en la experiencia cotidiana y adquiere características propias del contexto cultural.

Al respecto, Gutiérrez-Ríos y Uribe-Hincapié (2015) reconocen que las prácticas de oralidad nacen y se construyen en contextos informales y formales con una intención dialógica. Por con-

siguiente, en la interacción dada en la oralidad es importante la perspectiva dialógica, porque se reconoce el valor del encuentro y el desencuentro con otros. Esto lleva al planteamiento de que la oralidad está inscrita en ambientes cotidianos y escolares, en los que se identifican dos géneros: 1) informal, correspondiente a conversaciones cotidianas en contextos familiares, y 2) formal, que responde más a espacios académicos. Estos dos tipos de oralidad implican una doble interacción oral en el aula, pasando de una a otra de acuerdo a las situaciones de habla.

De acuerdo con los planteamientos de Camps (2002), los usos de la oralidad hacen parte de las culturas alfabetizadas que cuentan con un acervo permanente. Entonces, un primer uso está en el lenguaje escrito, ya que “Actualmente, una conferencia oral está más cerca del lenguaje escrito que de la conversación cotidiana, e incluso ésta viene marcada, aunque no seamos capaces de percibirlo, por la alfabetización” (Camps, 2002, p. 8). Además, esta autora plantea que los usos orales en las sociedades alfabetizadas pertenecen a lo que Ong (1987) denomina oralidad secundaria, impregnada ya de lengua escrita. Es necesario aclarar que la oralidad como una práctica del lenguaje, en palabras de Camps (2002), se usa para comunicarse y para las diversas actividades, como objeto de aprendizaje, aunque sea inconsciente. Así, pues, “(...) las diversas situaciones en que se desarrolla la actividad escolar (diálogo con los adultos, asambleas, aprendizaje de contenidos de las distintas áreas, etc.) constituyen en sí mismas situaciones de posible aprendizaje de usos de la lengua de los géneros discursivos” (Camps, 2002, p. 8).

De este modo, en la escuela se *habla* para gestionar la interacción social, pues la cotidianidad de la clase transcurre gracias a los intercambios orales del profesor y los estudiantes. También se hace para aclarar instrucciones, comentar ejercicios, establecer normas de funcionamiento, resolver conflictos, respetar los turnos de palabra, aprender a escuchar, etc. Generalmente, en estas

situaciones se enfatizan aspectos pragmáticos y lingüísticos, lo cual implica un contexto en el que circulan los géneros orales conversacionales, inherentes a la vida social del aula. Además, se habla para realizar actividades: narrar, describir, argumentar e instruir. Para ello se requiere que los estudiantes aprendan a analizar la situación comunicativa (intención, relación entre los participantes, espacio en el que tiene lugar la comunicación y tiempo del que dispone para hablar), así como dominar mecanismos de cohesión y coherencia.

En este marco, la oralidad en constante interacción permite reconocer una perspectiva dialógica, tal como lo plantean Gutiérrez-Ríos y Uribe-Hincapié (2015, p. 192), pues “La oralidad como una práctica social y cultural de naturaleza interactiva se instituye como actividad básica para la formación humana en el marco del trabajo continuo y dialógico de los maestros en la escuela”. El carácter dialógico implica reconocer la planeación de ciertas dinámicas de la clase, juegos y espacios en los que los estudiantes puedan interactuar de manera reflexiva y crítica con otras personas, expresar sus puntos de vista y escuchar los de otros, aprendiendo y construyendo conocimientos de forma reflexiva y crítica.

En este contexto, la perspectiva dialógica de la oralidad desde los referentes conceptuales y lo visto en nuestra práctica docente investigativa es el encuentro mediado por el diálogo y la interacción, en el cual todos se reconocen a partir de sus voces. Al respecto, Bajtín (1999) afirma que la relación va más allá del intercambio de palabras, pues se trata de una construcción de sentido que solo es posible con otros. Además, Gutiérrez-Ríos y Uribe-Hincapié (2015) reconocen que las prácticas de oralidad nacen y se construyen en contextos informales y formales con una intención dialógica, en los cuales es fundamental esta perspectiva, pues se reconoce el valor del encuentro y el desencuentro con otros.

Ese carácter dialógico es propio de las prácticas de oralidad, porque: “genera una idea de integración o mediación con el otro y facilita desarrollar en los interlocutores capacidades para escuchar e interpretar las diversas formas de representación presentes en la vida social donde tiene cabida el desacuerdo” (Gutiérrez-Ríos y Uribe-Hincapié, 2015 p. 195). Adicionalmente, implica que los docentes puedan pensar en la intencionalidad comunicativa que generamos en estos encuentros de hablar y escuchar, pues estos espacios permiten comprender que los niños en las aulas están hablando siempre, lo que implica que estén construyendo su postura por medio de la voz para interrogar el mundo que les rodea. En este sentido, podemos ver que la dialogicidad, como espacio y encuentro mediado por el diálogo, reconoce que se aprende mutuamente, es decir, no solo hay un emisor y un receptor, sino que, por el contrario, hay sujetos que aprenden de manera mutua porque hablan y se escuchan entre sí (interacción).

En estos encuentros orales, el aprendizaje dialógico se da en la intersubjetividad, es decir, en la participación colectiva y democrática, al descubrir y redescubrir los conocimientos necesarios para interactuar en la sociedad actual. En relación con ello, reconocemos la postura de Freire (1970), quien considera que la palabra es un acto creador que permite la construcción con el otro para escucharlo y poder emitir juicios críticos. Además, desde la perspectiva dialógica, el diálogo se convierte en elemento mediador indispensable para el aprendizaje.

Como consecuencia, es necesario conocer los principios dialógicos planteados por Flecha-García (1997), estos son:

- *El diálogo igualitario*, en el que se valoran los aportes de cada participante en función de sus argumentos y validez.

- *La inteligencia cultural*, para permitir el desarrollo de espacios académicos en los que las personas puedan construir aprendizajes colectivos.
- *La transformación*, que consiste en cambiar la realidad. Entonces, el docente modifica su rol por el de ‘mediador’, en el cual no es poseedor de todo el conocimiento.
- *La dimensión instrumental*, este principio es la capacidad de las personas para apropiarse de forma conjunta de los conocimientos mediante las interacciones dialógicas.
- *La creación de sentido*, la cual permite orientar la práctica dialógica, en la cual el diálogo juega un papel importante al sustituir el autoritarismo por la toma de decisiones de forma autónoma.
- *La solidaridad*, el aprendizaje dialógico promueve proyectos educativos en los que la educación sea ‘solidaria’ para ofrecer los máximos aprendizajes de calidad.
- *La igualdad de diferencias*, que hace referencia al derecho que tiene cada persona de ser y pensar diferente.

Por otro lado, desde la enseñanza de la oralidad esta se reconoce como una práctica social y cultural, igual que la lectura y la escritura, lo cual conlleva a que el contexto escolar busque estrategias pedagógicas que aporten al desarrollo reflexivo y constante de la oralidad de los niños desde las distintas competencias: lingüística o gramatical, sociolingüística, discursiva, estratégica y cognitiva. Los encuentros dialógicos se constituyen como los escenarios propicios en los que se generan situaciones de aprendizaje, convirtiendo a los estudiantes en interlocutores activos y apropiándose de la lengua como proceso necesario para el conocimiento y su posicionamiento frente al compartir con los demás.

Por lo anterior, es necesario darle un sentido real al acto comunicativo de hablar en el aula,

hacer uso de los géneros orales formales como el debate, la mesa redonda, el foro, la exposición, etc., que son parte inherente del espacio educativo y académico. Las competencias de la oralidad, retomadas de los planteamientos de Cárdenas, Torres, Parra, Pinilla y Gutiérrez-Ríos (2017), pueden enseñarse a partir del diálogo. Estas son:

- » Competencia lingüística o gramatical: Dominio del código lingüístico que se complementa con los elementos paralingüísticos: fonética, léxico, semántica, morfología y sintaxis, incluyéndose características y reglas del lenguaje.
- » Competencia sociolingüística: Vinculada a los conocimientos y las habilidades que tienen los hablantes para adecuar el discurso a las situaciones comunicativas del contexto.
- » Competencia discursiva: Se enfoca en mirar el discurso desde su confección, es decir, su cohesión y coherencia. También, es importante el momento de su producción para atender a parámetros de intención y contexto comunicativo.
- » Competencia estratégica: Se refiere a las estrategias que puede utilizar el interlocutor en todas aquellas situaciones que se presentan en una situación de interacción dialógica, en las cuales su discurso puede ser obstaculizado por un olvido o, simplemente, por el desconocimiento de una idea en particular.
- » Competencia cognitiva: Tiene que ver con aquellas capacidades que van más allá de la simple memorización o del aprendizaje de hechos. De esta manera, muestra la relación entre pensamiento y lenguaje, en la cual, mediante la interacción, se facilita la reflexión y la negociación de significados de los contenidos de las áreas.

Las secuencias didácticas constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizan con y para los alumnos, con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo mediante procesos. Es un instrumento que demanda el conocimiento de la asignatura, la comprensión del programa de estudio, la experiencia y la visión pedagógica del docente, así como sus posibilidades de concebir actividades enfocadas al aprendizaje de los alumnos. Para acompañar al docente en esta responsabilidad permanente Díaz-Barriga (2013) presenta una guía que le permite la construcción de secuencias didácticas que respondan a esta perspectiva didáctica.

Así, la SD se constituyó en la investigación como el proyecto de intervención que nos permitía pensar detalladamente todo lo que podía suceder en el aula, para darle sistematicidad y reflexión a las prácticas de enseñanza. Esta implicaba el análisis de lo que sucedía en el aula en el proceso de enseñanza y aprendizaje, constituyendo una ruta metodológica a partir de la cual se podían generar estrategias didácticas que dinamizaran los contenidos.

Este apartado teórico se complementa desde el componente normativo al que se ha hecho referencia al inicio del artículo y que es de vital importancia considerando el objetivo y los resultados de la investigación. De ahí que se presente, a continuación, la descripción de los DBA.

Los DBA son herramienta que permiten identificar saberes básicos que deben aprender los niños en los grados iniciales en las áreas de lenguaje y matemáticas. También, definidos desde nuestra práctica docente planeada y aplicada desde la SD, los DBA se convierten en disposiciones curriculares dadas con el objetivo de brindarle a los docentes estrategias de enseñanza y contenidos específicos en el área de lenguaje y matemáticas.

En cuanto a los DBA de lenguaje grado segundo encontramos unos objetivos macro de los cuales se desprenden unos más específicos y ejemplos de cómo desarrollarlos en el aula. Específicamente en la oralidad para el grado segundo el primer objetivo es: “Identifica algunos elementos constitutivos de textos literarios como personajes, espacios y acciones” (MEN, 2016, p. 13). Un de las actividades específicas que proponen estas políticas es: “Expone sus dibujos y conversa sobre: cómo actúan los personajes, qué acciones que realizan y de qué manera esto se relaciona con sus experiencias” (MEN, 2016, p. 13).

El segundo objetivo general es “Comprende diversos textos literarios a partir de sus propias vivencias”. Se propone, entonces, como actividad “Lee en voz alta textos literarios teniendo en cuenta el ritmo, las pausas y la velocidad” (MEN, 2016, p. 13). Además, se plantean, como ejemplos para su consecución, los siguientes objetivos específicos dentro de ocho ejes globales.

El tercer objetivo que se plantea el documento es “Expresa sus ideas atendiendo a las características del contexto comunicativo en que las enuncia (interlocutores, temas, lugares)” (MEN, 2016, p. 15). De cada uno de estos objetivos se proponen evidencias de aprendizaje como: Mientras lee textos literarios como las fábulas hace pausas y cambia ritmos, tonos y velocidades en la lectura, incluye en su discurso palabras que contienen las letras ‘r’, ‘rr’ y ‘q’ con una pronunciación que permite a otros comprenderlas, emplea distintos ritmos de voz para dar expresividad a sus ideas, participa en una mesa redonda en la que habla sobre temas que le interesan, entre otros.

Así, en estos DBA, analizados desde un sentido crítico y reflexivo con respecto a las prácticas de oralidad desde la dialogicidad, se evidencian ‘pautas’ en las que las actividades pretenden ejemplificar el trabajo educativo de un año, describiendo a un estudiante que atiende unas

normas de lectura en voz alta y escucha dentro de un contexto idealizado. Sin embargo, las situaciones reales del aula trascienden un modelo de actividad preestablecido.

Metodología

La investigación tuvo un enfoque cualitativo, cuyo propósito fue describir, interpretar y comprender las prácticas de enseñanza de oralidad en grado segundo a partir de la aplicación de una SD que prioriza la interacción dialógica. En el proceso no se consideraron datos cuantitativos. El título de la SD fue *La oralidad encaminada hacia la práctica de la dialogicidad a partir de la pregunta*. Para la implementación y el desarrollo planteamos una serie de actividades estructuradas en seis etapas, cada una enfocada en tres momentos: 1) motivación e interés, 2) desarrollo e invención y 3) finalización y cierre. En cada una diseñamos entre tres a cinco actividades que desarrollamos con el fin de comprender las continuidades y tensiones existentes entre las prácticas de enseñanza de la oralidad fundamentadas desde una perspectiva dialógica y los DBA para el grado segundo.

Realizamos la investigación en cuatro etapas. En la primera rastreamos los antecedentes que nos permitieron consolidar la problemática de investigación y nos ayudaron a trazar una ruta investigativa desde los primeros hallazgos encontrados. La segunda etapa fue el diseño y la aplicación de la SD, la cual implementamos durante cuatro meses, considerando el tiempo de planeación y desarrollo en el aula de grado segundo. En la tercera realizamos la transcripción de las grabaciones que recolectamos a partir de la implementación de la SD. Posterior a ello, seleccionamos los datos que se codificaron mediante las categorías que se dieron desde las competencias de la oralidad (lingüística o gramatical, sociolingüística, discursiva, estratégica y cognitiva) y los ejes temáticos que surgieron a partir de los análisis que arrojaba la investigación (intervención del docente, del estudiante y perspectiva

dialógica). La cuarta etapa fue la codificación a partir de la cual se estructuraron tres esquemas para analizar los resultados.

Los esquemas realizados se estructuraron así: en el primero establecimos algunos ejemplos que soportaban cómo se vieron los ejes temáticos dentro de las categorías deductivas (competencias de oralidad). Para ello, transcribimos párrafos o expresiones que nos permitían evidenciar los resultados desde un sentido analítico y reflexivo. El segundo y el tercer esquema contenían el contraste entre los DBA y la perspectiva dialógica de las prácticas de enseñanza de la oralidad en grado segundo. Este lo organizamos en dos partes: 1) tensiones y continuidades, tomando como base anotaciones de codificaciones realizadas a los datos y 2) el primer análisis de resultados que condensamos con los ejemplos.

A continuación, profundizamos en las últimas tres etapas de investigación. En cuanto a la planeación y la ejecución de la SD, destacamos elementos de tipo pedagógico, didáctico y teórico. Para incluir estos aspectos fue necesario un diseño inicial basado en un formato que nos proporcionó la docente tutora del proyecto de investigación. Esto permitió realizar una propuesta minuciosa y detallada que daba cuenta de tres objetivos principales: 1) fomentar la construcción del discurso oral a partir de temáticas abordadas desde el aula; 2) hacer usos funcionales de la oralidad en cuanto a sus elementos de orden lingüístico-discursivo, sociolingüístico y estratégico, y 3) planificación y desarrollo del foro como herramienta que permite vivenciar la perspectiva dialógica de la oralidad.

Para la implementación y el desarrollo de los objetivos planteamos una serie de acciones estructuradas en seis etapas, en cada una de las cuales diseñamos de tres a cinco actividades que desarrollamos con estudiantes del grado segundo, entre las edades de 7 a 9 años, de dos colegios distritales de Bogotá (El Rodeo y La Chucua). El

diseño de la SD debía conceptualizar los aprendizajes relevantes para los estudiantes, razón que implicaba la realización de un marco teórico propio de la SD, con el fin de clarificar los conocimientos y los aprendizajes a desarrollar en el aula. Por consiguiente, en la tercera etapa, a partir de las grabaciones, realizamos una transcripción ceñida de lo que dijimos e hicimos de forma literal. Además, las fotos y los productos de la SD nos permitieron observar con mayor detenimiento lo que pasaba en cada dato. La observación detallada nos permitió recoger registros que nos posibilitaron estar en contacto con estos datos de forma permanente, para poder hacer un análisis de los mismos con un sentido más reflexivo.

La cuarta etapa se refiere a la codificación de los datos, lo cual permitió consolidar los resultados que surgieron, en un primer momento, como ideas sueltas y frente a los códigos, en un segundo momento, tomaron un sentido y un horizonte de cumplir con el propósito para llegar a unas posibles respuestas para develar las tensiones o las continuidades existentes entre los DBA y las prácticas de enseñanza de oralidad desde una perspectiva dialógica.

Resultados

Los resultados derivados de la codificación de los datos se estructuran a partir de cada eje y sub-eje inductivo, enfocándose en dos aspectos que permiten presentar y analizar los hallazgos fundamentales. En el primero se enfatiza en la contraposición de las prácticas de enseñanza de la oralidad enfocadas en una perspectiva dialógica frente a los DBA de grado segundo, específicamente en torno a cómo se enseña y se aprende en el aula. En el segundo se presenta la perspectiva dialógica en la enseñanza de la oralidad, trabajada de manera articulada desde las competencias de esta, mientras que los DBA proponen rutas metodológicas centradas en competencias que desconocen la cotidianidad en el aula.

Las prácticas de enseñanza de la oralidad enfocadas en una perspectiva dialógica en contraposición con los DBA

Las prácticas de enseñanza de la oralidad en grado segundo evidencian tensiones entre cómo se direccionan hacia acciones que hacen parte de su aprendizaje desde los DBA y la construcción de un aprendizaje significativo, por medio de una dialogicidad constructiva entre pares, según la perspectiva dialógica de la oralidad. Aunque los DBA tienen en cuenta algunas competencias (como la lingüística y la cognitiva), estas de basan aprendizajes enfocados en la memorización de contenidos específicos y la corrección lingüística, por tanto, reflejan rutas de enseñanza diferentes a la perspectiva dialógica.

La enseñanza de la oralidad dialógica propende por un aprendizaje reflexivo y crítico, en el que el único fin no es dar respuesta a un contenido, sino llegar a su construcción desde la interacción y la reflexión con los demás. Ello dado que el propósito pedagógico es reconocer la palabra como parte constitutiva de la educación, para que, así, la voz del sujeto sea reconocida desde su reflexión crítica, vinculando esto al conocimiento de habilidades y la capacidad de adecuar la forma y el significado de su discurso (Cárdenas, Torres, Parra, Pinilla y Gutiérrez-Ríos, 2017).

En la *competencia lingüística o gramatical* el estudiante interviene en su grupo para hablar, teniendo en cuenta los recursos lingüísticos y paralingüísticos. Además, utiliza las reglas del lenguaje para expresarse adecuadamente sobre lo que quiere dar a entender, de modo que las intervenciones que se generan tienen la intencionalidad de explicar videos y lecturas de un tema en específico. Las explicaciones que los estudiantes dan muestran que ellos planifican lo que van a hablar, es decir, hacen uso de reglas del lenguaje para ser entendidos.

De este modo, se evidenció que los géneros orales formales reales permitían la planificación del discurso para ajustarse a las variaciones del contexto (Cros-Alavedra y Vilà i Santasusana, 1999).

En cuanto a la *competencia sociolingüística*, los estudiantes usan sus habilidades y conocimientos del contexto para intervenir sobre lo que conocen y vivencian de su medio, también hacen uso de las reglas del lenguaje sobre lo que observan en su ambiente. Los estudiantes, durante sus intervenciones, reconocen que la conversación se da dentro de unos parámetros sociales y académicos, en los que son necesarias sus expresiones desde el contexto para saber cómo usar e interpretar el lenguaje. Las siguientes intervenciones derivadas de la secuencia didáctica desarrollada ejemplifican lo anterior:

- **Estudiante:** No botan la basura a la caneca.
- **Estudiante:** La gente no quiere botar la basura a la caneca y no les importa que los que trabajan recogiendo la basura les toca muy duro. Entonces, la gente saca la basura a la calle y la tiran.
- (...)
- **Estudiante:** Colocamos que hoy día se perdieron los valores humanos y la gente no cuida el medio ambiente.
- **Docente 2:** ¿Cuáles son los valores?
- **Estudiante:** El respeto y cuidado del medio ambiente.
- **Estudiante:** Profe, también dejan la basura en la calle porque no saben el horario en que pasa el camión.
- **Estudiante:** Mi mamá y yo sí reciclamos.
- (...)
- **Estudiante:** Nosotros estuviéramos muertos porque el mundo se inundaría y si solo

hubiera lluvia nosotros hubiera una inundación horrenda y eso provocaría que, como ya no hay más sol, pudiéramos morir. Nuestro grupo es el grupo dos y gracias por asistir.

En relación con la *competencia discursiva*, en las intervenciones de los estudiantes se evidencia el manejo apropiado del código lingüístico por la coherencia de su discurso. Por tal razón, sus enunciados revelan su capacidad de deducir cosas a partir de lo que sus compañeros formulan. Algunos apartados que ejemplifican esto son:

- **Estudiante:** A mí me interesó lo del guacamayo.
- **Estudiante:** Pobrecitos los micos titis.
- **Estudiante:** A las tortugas Carey les quitan el caparazón para venderlo.
- **Estudiante:** No me quedó claro lo del efecto invernadero.
- **Docente 1:** Pero el tema que a ustedes les tocó fue los animales en vía de extinción, eso es del otro grupo, ¿quieres ir al otro grupo?
- **Estudiante:** No, voy a trabajar con el delfín rosado.
- (...)
- **Estudiante:** Es una técnica para sacar hidrocarburos.
- **Estudiante:** Por medio de agua, arena y químicos.
- **Estudiante:** Y la gente hace unos tubos con unos aparatos.
- **Docente 1:** ¿Y para qué serán esos tubos?
- **Estudiante:** Sacan petróleo.
- **Estudiante:** Gas y carbono.
- **Docente 1:** ¿Y esos tubos?, ¿cuánto duran?
- **Estudiante:** Duran 6 años y si se pasan los 6 años hay que abrir más huecos.

Por otro lado, la *competencia estratégica* se manifiesta en las intervenciones orales centradas en participaciones colaborativas con sus compañeros para dar claridad a una idea o complementarla. Además, al expresar una argumentación en la toma de decisiones sobre un tema grupal o cuando explican el porqué de una jerarquización en un mapa conceptual elaborado en clase.

En cuanto a la *competencia cognitiva*, los estudiantes participan para expresar sus preguntas, mostrando un sentido reflexivo y crítico, adicionalmente, cuando hablan de conceptos y vivencias lo hacen de forma reflexiva. Al respecto, es importante considerar que en esta competencia se da importancia al sentido crítico que puede tener el estudiante desde sus conocimientos y la interacción con los demás. El discurso oral trasciende la oralidad informal a la formal, reconociendo que en el aula o la vida cotidiana no se habla de manera inconsciente o irreflexiva. Por el contrario, los discursos suelen estar impregnados de mayor profundidad cuando hablamos de una temática en particular que está inmersa en la vida real a partir de nuestros intereses.

Enseñar oralidad implica que los estudiantes se conviertan en interlocutores activos que se apropien de la lengua oral para el conocimiento. Esto reconociendo la importancia de observar, reflexionar y comprender para qué y cómo usan los niños el lenguaje, tal como lo afirma Tough (1996).

Discusión

La perspectiva de la oralidad dialógica permite desarrollar la competencia discursiva de los estudiantes de forma articulada y secuencial, de modo opuesto a las orientaciones de los DBA que fragmentan e instrumentalizan su uso. La dialogicidad incentiva un intercambio constante para que, por medio de este, se llegue a la construcción de saberes compartidos, mientras que la concepción normativa de los DBA impide que la oralidad se articule a las actividades de la escri-

tura y la lectura como actividades del lenguaje y prácticas sociales. En este sentido, los DBA se convierten en un cúmulo de direccionamientos, llamados *competencias*, que el docente debe seguir dentro del aula, pero estas, tal como se plantean, no posibilitan una mirada diferente de lo que sucede real y cotidianamente en el desarrollo de las clases.

Si bien es cierto que es importante desarrollar en la enseñanza de la oralidad las competencias de esta, también es necesario reconocer que la perspectiva dialógica no está enfocada solamente en proponer y jerarquizar cuáles se enseñan, mientras que en los DBA sí se evidencia este enfoque, proponiendo un orden de contenidos adscritos a los lineamientos curriculares, cuyo propósito es fortalecer habilidades relacionadas con componentes lingüísticos y gramaticales. Como consecuencia, se propone una ruta metodológica para la oralidad en la que los estudiantes den respuesta a la entonación, la pronunciación, el ritmo y la memorización de discursos orales.

Este tipo de rutas metodológicas propuestas por los DBA implican un direccionamiento de las prácticas de enseñanza de la oralidad hacia una relación vertical docente-estudiante, porque el aprendizaje se dirige desde el docente, quien determina los procesos que deben ir adquiriendo los estudiantes. Por el contrario, la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva dialógica posiciona el diálogo y la interacción como ejes fundamentales para construir y reflexionar sobre los conceptos de los lineamientos curriculares, relacionados, también, con el contexto.

En relación con ello, evidenciamos que docentes y estudiantes están constantemente interviniendo en las sesiones de clase, de modo que su voz les permite posicionarse y tomar una postura determinada frente a la oralidad, entendida como una práctica sociocultural de naturaleza dialógica, tal como lo expone Gutiérrez-Ríos (2014). Además, reconocemos la postura de Bajtín (1999), quien plantea que la relación dia-

lógica en la interacción con los demás permite la construcción de sentido. De ello se deriva la importancia de lo que se habla en clase y cómo se posiciona la oralidad en las prácticas docentes para que se generen espacios comunicativos y reflexivos que, aun cuando sean planeados, pueden flexibilizarse.

Esta planeación y flexibilización de estrategias pedagógicas se establece gracias a la comprensión de que la oralidad tiene un reconocimiento igual que las prácticas de lectura y escritura en el aula. Es decir, desde lo didáctico pueden plantearse actividades sistemáticas específicas para los aprendizajes propios de la oralidad. En contraposición a ello, los DBA evidencian que el habla está supeditada y desarticulada de la lectura y la escritura. Esto se evidencia, concretamente, en uno de los DBA para grado segundo, en el que se plantea: “Comprende el tema global de los textos que lee, y responde preguntas sobre lo que en ellos aparece y no aparece escrito” (MEN, 2016, p. 14)

Sin embargo, las prácticas investigadas en grado segundo denotan que no sucede siempre así, pues los niños tienen una disposición permanente a hablar sin tener que recurrir a la escritura. Por el contrario, van hilando lo que dicen frente a lo que escuchan de sus compañeros, para, así, construir las conclusiones pertinentes. De este modo, podemos reafirmar que “(...) enseñar a conversar significa lograr una conciencia de su potencialidad, de cómo el maestro establece una relación subjetiva con los estudiantes, es una especie de acontecimientos capaz de dar voz” (Cárdenas, Torres, Parra, Pinilla y Gutiérrez-Ríos, 2017, p. 124). Entonces, la enseñanza de la oralidad genera espacios de reflexión, estudio, discusión y construcción de conocimientos para que se vayan fortaleciendo prácticas dialógicas.

Estos espacios de reflexión desde el aspecto dialógico se plantean desde la escucha como actitud fundamental por parte de los interlocutores que participan en una conversación. Por el contrario,

los DBA dan cuenta de la necesidad de escuchar para que los estudiantes den respuestas acertadas a cuestionamientos planteados por el docente, sin tener en cuenta que ellos utilizan estrategias de comunicación verbal para adecuar su discurso y darle un significado.

Conclusiones

Las prácticas de enseñanza de la oralidad en grado segundo desde una perspectiva dialógica fortalecen procesos de pensamiento y el desarrollo de habilidades cognitivas frente a los conocimientos que aprenden y construyen los estudiantes en el aula, permitiendo que, mediante sus discursos orales, aprendan sobre diferentes temas propuestos en el currículo con una actitud y una disposición reflexiva, en constante interacción con los demás. Por tal razón, el diálogo y la escucha permiten que los estudiantes participen en prácticas de oralidad fundamentadas en el aprendizaje continuo desde situaciones comunicativas intencionadas.

En este orden de ideas, podemos afirmar que las prácticas de lectura, escritura y habla están relacionadas y no pueden desligarse o fragmentarse en su enseñanza. Es decir, la oralidad no puede subvalorarse a la lectura y la escritura, pues cada una tiene un aporte particular con el mismo valor dentro del aula. Entonces, es importante que los docentes puedan abordarlas en conjunto y con una visión constructiva de las mismas, ya que no se requiere priorizar elementos lingüísticos de la oralidad para que se adecúe a lo que deben aprender los estudiantes. Aprender hablando es significativo porque se adquiere una postura sólida frente al mundo.

Como consecuencia, es necesario analizar cómo se desarrollan las prácticas de enseñanza de la oralidad para incentivar una transformación positiva en la planeación de nuestras clases. Para ello, se deben trazar rutas metodológicas basadas en el reconocimiento de un ser humano y un contexto cambiante, el cual requiere estu-

diantes propositivos, reflexivos y críticos. Estas características se potencian a partir de la perspectiva dialógica en el aula, ya que cuando los niños hablan encuentran su lugar en el mundo al expresar lo que piensan y sienten. De este modo, cuando interactúan y se escuchan encuentran que pueden aprender y convivir de forma colectiva.

En este sentido, la perspectiva dialógica es una práctica esencial dentro de la enseñanza de la oralidad, generando una concepción distinta a la planteada por los DBA que se proponen en los procesos educativos de las aulas colombianas. Pensar diferente el componente normativo es poder leerlo de forma analítica en torno a su aplicación en la realidad. De esto se deriva la importancia de este proceso investigativo, en el que develamos tensiones entre la postura dialógica de la enseñanza de la oralidad y las disposiciones curriculares, conllevándonos a analizar y movilizar saberes sobre cómo enseñar y cómo aprenden los estudiantes la oralidad en el salón de clases.

Identificamos que el análisis y la movilización de saberes en los DBA están centrados en la relación existente entre estos y la oralidad, determinada por una serie de contenidos o instrucciones que conciben las prácticas orales desde lo memorístico o la pronunciación correcta de discursos orales que están en un texto escrito determinado. Por el contrario, la perspectiva dialógica comprende que la oralidad es una práctica social y cultural en la que los niños se posicionan en la adquisición y la construcción de conocimientos compartidos. Desde esta perspectiva, las prácticas de enseñanza de los docentes se transforman en relación con la visión instrumental que se tiene sobre la oralidad como actividad supeditada a la lectura y la escritura.

Por ende, podemos concluir que los docentes estamos llamados a reflexionar e investigar desde nuestra práctica sobre la enseñanza y el aprendizaje de la oralidad de nuestros estudiantes.

Entendiendo y posicionando en una balanza de manera equitativa la lectura, escritura y oralidad, pensando en la dialogicidad como el espacio que permite que los estudiantes se posicionen desde su voz desde edades iniciales en los que esta actividad se da de manera constante en el aula. Así que investigar al respecto permite entender y reflexionar sobre como la oralidad potencia el desarrollo cognitivo del estudiante, más allá de la pronunciación o el tono de voz a discursos elaborados de posición crítica y argumentativa.

La investigación de oralidad que presentamos conllevó ciertas limitaciones dadas por el tiempo y el poco espacio que ofrecen las instituciones educativas seleccionadas, en las cuales se evidencia que hay un profundo afán por cumplir un currículo dispuesto, sin tener en cuenta particularidades de contexto y convivencia dentro de las aulas. Sin embargo, la limitación de tiempo y espacio se compensó con los resultados adquiridos en los que dialogaron los DBA y la oralidad desde una perspectiva dialógica para tensionarse o darse continuidad, con el fin único de comprender que la oralidad desde el espacio de interacción dialogado potencia el desarrollo cognitivo y reflexivo en los estudiantes.

Referencias

- Andreucci, P. (2012). El talento: Una construcción en y desde la pedagogía dialógica. *Psicoperspectivas*, 11(2), 185-205. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-200>
- Bajtín, M. M. (1999). *Estetica de la creación verbal*. Siglo XXI Editoriales.
- Barrera-Cuervo, M. J. y Reyes-García, S. M. (2016). *La oralidad un camino de retos y tropiezos* (Tesis de maestría). <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2683/1/ReyesGarc%C3%ADaDaSandraMilena2016.pdf>
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza*. Teoría y práctica. Amorrortu Editores.
- Camps, A. (2002). Hablar en clase, aprender lengua. *Aula de Innovación Educativa*, (111), 6-11. <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/gramatica/hablarenclase.pdf>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47. https://www.researchgate.net/profile/Merrill_Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dadad753000000/Theoretical-Bases-of-Communicative-Approaches-to-Second-Language-Teaching-and-Testing.pdf
- Cárdenas-Sepúlveda, M. (2018). *ORALIDAD Y TEXTO ESCOLAR. El tratamiento de la oralidad en los textos escolares chilenos de 1º, 2º, 5º y 6º de educación primaria* (Tesis de doctorado). <http://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/30285/Tesis1403-180625.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Cárdenas, M., Torres, A. C., Parra, C. R., Pinilla, M. E. y Gutiérrez- Ríos, Y. (2017). *Prácticas dialógicas en la escuela: asamblea de aula, exposición oral y conversación académica*. Red Colombiana Para La Transformación De La Formación Docente En Lenguaje, Grupo de Lenguaje Bacatá.
- Cros-Alavedra, A. y Vilà i Santasusana, M. (1999). Los usos formales de la lengua oral y su enseñanza. *Revista Textos*, (22). <https://www.grao.com/es/producto/los-usos-formales-de-la-lengua-oral-y-su-ensenanza>
- Díaz-Barriga, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. México, D. F.: IISUE-UNAM. http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluación/Factores%20de%20Evaluación/Práctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- Flecha-García, J. R. (1997). *Compartiendo Palabras: El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2012). Ausencia de una enseñanza reflexiva y sistemática de la oralidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 223-239. <https://doi.org/10.35362/rie590465>
- Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2013). La enseñanza de la lengua oral en Colombia: estado actual y perspectivas. *Revista Pedagógicas*, 6, 43-57. <http://publicaciones.unisangil.edu.co/index.php/revista-pedagogicos/article/view/5/7>
- Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2014). *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la Educación Media Colombiana*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gutiérrez-Ríos, M. Y. y Uribe-Hincapié, R. A. (2015). Cuando es posible hablar y escuchar mejor de como ya hablamos y escuchamos. *Oralidad-es*, 1(2), 192-204. <https://revistao-ralidad-es.com/index.php/ro-es/article/view/28/20>
- Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2017). Repensar el papel del diálogo para la inclusión social, la responsabilidad política y la educación dialógica. *Actualidades Pedagógicas*, (69), 15-47. <https://doi.org/10.19052/ap.3765>
- Halliday, M. A. K. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C. (2006). Enseñar lengua y literatura para aprender a comunicarse. En M.S. García-Gutiérrez, Á. Sanz-Moreno, et. al. (Eds.), *La educación lingüística y literaria en secundaria: materiales para la formación del profesorado* (pp. 21-33). Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Ministerio de Educación Nacional
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ong, W. J. (1987). *Oralidad y escritura. tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Palma-Ramírez, A. L. (2014). *Concepciones docentes acerca de la didáctica de la oralidad y su influencia en la práctica educativa -estudio de caso-* (Tesis de maestría). <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1187/1/RIUT-BHA-spa-2014-Concepciones%20docentes%20acerca%20de%20la%20didáctica%20de%20la%20oralidad%20y%20su%20influencia%20en%20la%20práctica%20educativa.pdf>

Ríos-Hernández, I. (2010). El lenguaje: herramienta de reconstrucción del pensamiento. *Razón y Palabra*, (72), 1-25. http://www.razonypalabra.org.mx/N/N72/Varia_72/27_Rios_72.pdf

Tough, J. (1996). *El lenguaje oral en la escuela*. Visor.