

Escuelas En Foco

A hablar y escuchar, ¿Se aprende? La enseñanza de la oralidad

1- Por dónde empezar

Les damos la bienvenida a la segunda clase de este trayecto, en la que se reflexionará en torno a las **evidencias de aprendizaje** y la elaboración del **punto de partida** para la planificación.

Acompañar los aprendizajes implica aceptar que no siempre las y los estudiantes parten del mismo lugar ni obtienen los mismos resultados, pero el recorrido necesariamente marcará, en relación con su propia trayectoria, una progresión.

“¿Qué son las trayectorias escolares? El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de instrucción. Ahora bien, analizando las trayectorias reales de los sujetos, podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas; pero reconocemos también itinerarios que no siguen ese cauce, *trayectorias no encauzadas*, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes”. (Terigi, 2009, p.19)

Escuelas En Foco

Planificar atendiendo a las diferentes trayectorias que confluyen en el aula exige que la enseñanza se adapte a su heterogeneidad. Durante mucho tiempo se educó bajo un paradigma opuesto: las prácticas se sostenían bajo la ilusión de objetividad en las clases y el rol docente se desarrollaba ofreciendo el saber como un don, y era *lo diferente* lo que debía amoldarse al patrón. En estas aulas, el punto de partida para los aprendizajes preexistía al sujeto.

Al considerar, en cambio, a las y los estudiantes desde su diversidad y contemplando las múltiples trayectorias, el punto de partida debe construirse relevando qué saberes forman parte del conocimiento inicial, cuáles deben reforzarse y cuáles abordar desde el principio.

Para relevar el punto de partida es necesario definir con claridad los objetivos de aprendizaje: ¿Qué se espera que esas y esos estudiantes aprendan? Contar con esa información es importante para pensar qué saberes se deben relevar. Por ejemplo, si es un objetivo de aprendizaje que escriban un texto a partir de diferentes fuentes, es necesario conocer cuánto saben en relación a buscar información, seleccionarla y a producir un texto escrito. Esa información conformará el **punto de partida**, y entre este y los **objetivos** se desarrollará la enseñanza.

El carácter complejo de estos conocimientos exige planificar con mucho cuidado el modo de relevarla, es decir, qué **instrumentos** serán los más adecuados para observar los desempeños de las y los estudiantes en relación a aquello que necesitan saber, y qué **evidencias** serán las que darán cuenta de esa información. También es importante definir cómo será el desarrollo de las actividades en las que esos instrumentos se pongan en juego, ya que el punto de partida no se construye observando un solo momento en una única situación didáctica (como sucedía antes con las llamadas “pruebas diagnósticas”) sino en la puesta en marcha de propuestas que generarán producciones de distinto orden, que brindarán esa información.

Escuelas En Foco

Para iniciar entonces una propuesta de enseñanza se puede pensar el trabajo a partir de algunas preguntas:

- ¿Qué se espera que las y los estudiantes aprendan?
- ¿Cuánto saben en relación con lo que deben aprender?
- ¿Qué desempeños a observar pueden arrojar esa información?
- ¿Qué instrumentos y actividades se desarrollarán para lograr esos desempeños?

2- El desafío de la oralidad

El poder de la literatura, del cuento, consiste en generar temas de discusión inesperados, que ponen a prueba las respuestas hechas; establece una disposición al juego que fomenta el tanteo y la experimentación, y su profusión de detalles poéticos mueve la imaginación y la conduce más allá de los lugares comunes.

Gente y cuentos. ¿A quién pertenece la literatura?, Sara Hirschman

Uno de los desafíos centrales del eje de trabajo aquí propuesto radica en que las y los estudiantes ya son hablantes y oyentes cuando ingresan al secundario. Como se planteó en la clase 1, la práctica de la oralidad es, en nuestra disciplina, tanto instrumento comunicativo como objeto de enseñanza. Si las y los jóvenes hacen uso del lenguaje oral a diario en su vida cotidiana, ¿qué es lo que deberían aprender? ¿qué es lo que deberíamos enseñar?

Como todo discurso, la oralidad debe atender a diferentes cuestiones vinculadas al propósito que se persigue, al ámbito en el que se comparte, al contenido que se quiera desarrollar y a la organización más eficiente para hacerlo. Cada una de estas dimensiones abre un enorme abanico de contenidos a trabajar en el aula.

El uso de la oralidad en la escuela (con un sentido más ligado a lo académico) no está escindido necesariamente del uso cotidiano, por tanto, es importante partir de la



Escuelas En Foco

experiencia que las y los estudiantes tienen como oyentes y hablantes. Pero ¿cómo relevar qué saben en función de nuestro propósito educativo?, ¿cómo trazar el **punto de partida** en el marco del desarrollo de las prácticas de oralidad?

2.a- Dar la palabra: intercambio entre lectores

Los usos del lenguaje oral impregnan toda la vida escolar. Más allá de los objetivos particulares de enseñanza, en el aula estamos continuamente participando de intercambios orales que implican hablar y escuchar alternativamente para explicar, comprender, intercambiar pareceres, manifestar dudas, debatir algún tema, etc. Esos intercambios deben estar regulados para que la comunicación sea posible. De este modo, la vida escolar enseña a las/os estudiantes que cuando el o la docente explica un tema, por ejemplo, se debe hacer silencio, se debe levantar la mano para hacer alguna pregunta, etc. Esos aprendizajes son posibles porque es parte de la vida escolar enseñar que los intercambios tienen reglas. Pero ¿qué sucede cuando queremos hacer del aula un espacio de escucha y conversación literaria, por ejemplo? ¿O cuando nuestro objetivo es que, en el marco de un trabajo de investigación, los y las estudiantes realicen una exposición oral?

Es aquí cuando el lenguaje oral y las reglas que rigen su uso en determinados contextos se vuelven objeto de reflexión y enseñanza.

Es probable que en sus aulas de primer ciclo, tengan dificultad para que las y los estudiantes se apropien de la palabra oral con determinación, pierdan la timidez para hablar en público, para hacer alguna pregunta importante para su aprendizaje; o no quieran leer en voz alta un texto, dar su opinión o punto de vista, escucharse entre pares; en suma, les cueste encontrar la voz propia frente a los demás. Ya sea para exponer oralmente una idea, escuchar opiniones ajenas o para responder a una pregunta del docente, la oralidad parece ser un gran desafío en las aulas de 1ero y 2do año de la escuela secundaria. Y las causas no son solo razones particulares de personalidad, sino la dificultad con la que se encuentran a veces al “no saber” cómo

Escuelas En Foco

participar de determinados intercambios orales en el marco de la escuela. En este sentido, la oralidad vive un proceso similar al de la escritura porque, como en ésta, requiere ayuda por parte del/a docente.

“Dominar todo el conjunto de elementos discursivos y retóricos, especialmente en los discursos monologados, no es nada fácil. Al contrario, es una tarea ardua, compleja y lenta, que requiere reflexión e intervención didáctica durante el proceso de aprendizaje” (Cros y Vilà, 1994, pág. 45).

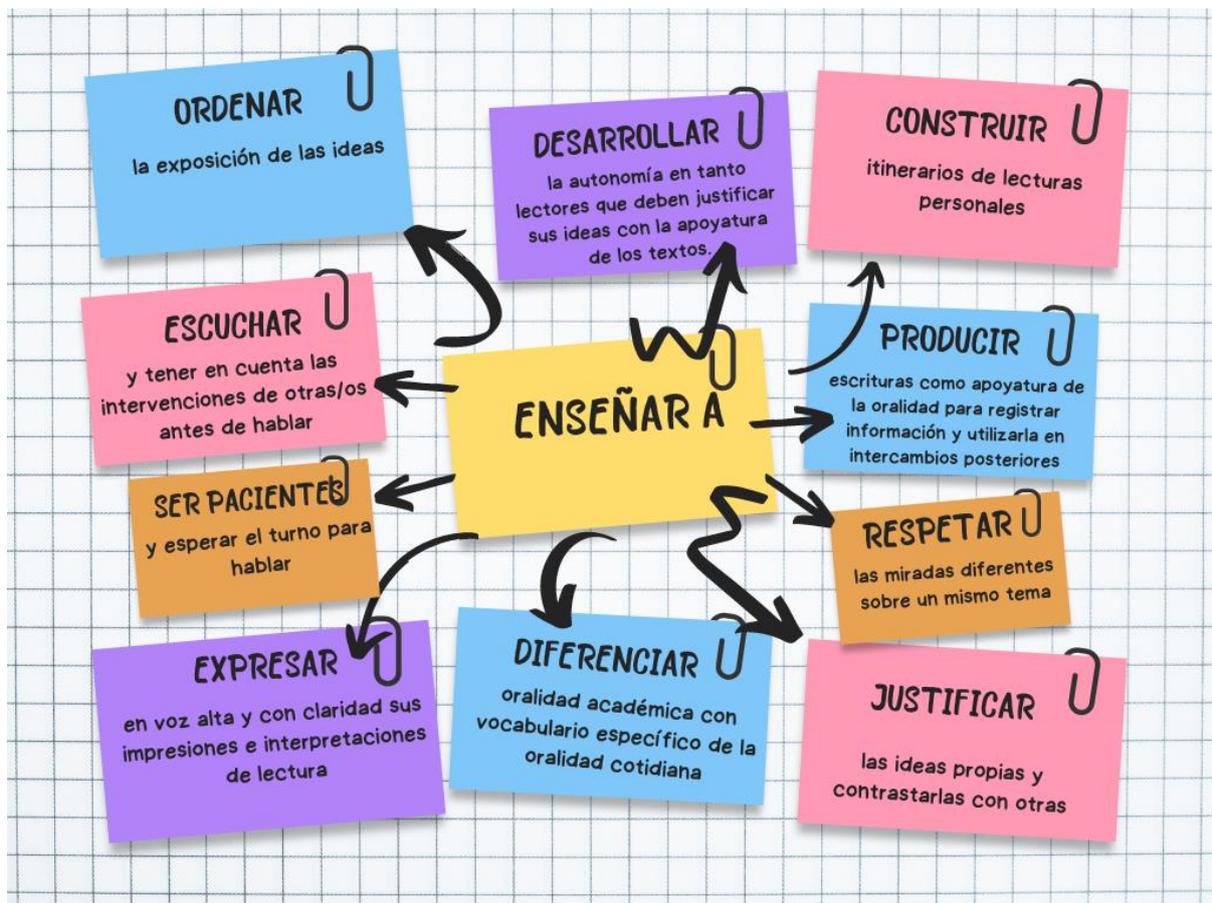
Como lectores, tenemos algunas prácticas interiorizadas a la hora de intercambiar lecturas con colegas. Es probable que muchos de ustedes participen activamente de actividades para compartir lecturas en voz alta, opiniones sobre literatura y, en ese marco, escuchen atentamente, argumenten, pregunten, opinen, releen, debatan, critiquen, etc. Todas estas acciones que bien conocemos son parte del acervo necesario para conversar sobre literatura, sin embargo son prácticas poco habituales para mucha/os de nuestra/os estudiantes. Enseñar a participar de intercambio de lectores en el aula, puede ser una excelente oportunidad para avanzar en su formación, así como también para comenzar a recoger evidencias de la trayectoria en relación con la oralidad.

Cuando pensamos en los intercambios entre lectores, no estamos pensando en una actividad aislada luego de la lectura, sino en una práctica habitual de intercambio oral que debe ser planificada en función de un propósito determinado y que, como tal, debe tener al docente como mediador y guía para que las/os estudiantes progresen. En este sentido, los intercambios de lectores van a tener una doble función: por un lado, van a permitir que los estudiantes elaboren sus lecturas, contrasten sus opiniones e interpretaciones con las de sus compañeros, se enriquezcan de esas otras lecturas, evacuen dudas, vuelvan al texto para constatar tal o cual información. En suma, serán un modo de hacer emerger la comprensión de las y los participantes a partir de la confrontación de las diversas interpretaciones surgidas en el grupo a partir de una lectura compartida. Y, por otro lado, van a permitir que, en el marco de

Escuelas En Foco

la enseñanza de la oralidad, podemos realizar intervenciones para que los estudiantes progresen como hablantes y oyentes, pudiendo participar en la comunidad de lectores del aula con mayor nivel de autonomía y adecuación al contexto.

Si ponemos el foco en la oralidad, enseñar a participar del intercambio lector implica enseñar:



2.b- ¿Por dónde empezar? El punto de partida

Cuando evaluamos los aprendizajes de las y los alumnos, las y los docentes nos formulamos algunas preguntas: ¿Qué saben sobre este tema? ¿Qué tendríamos que

Escuelas En Foco

preguntarles o pedirles que hagan para saber qué saben? ¿Cómo nos damos cuenta de lo que las y los estudiantes saben y cómo lo saben ello/as?

Muchos autores del campo de la evaluación formativa señalan que las interacciones entre docentes y alumnos constituyen la situación privilegiada para obtener evidencias. ¿Por qué? En el marco de una secuencia de lectura, por ejemplo, se pueden abrir espacios de conversación, espacios que ponen en circulación la palabra de las y los estudiantes que, con cierta distancia, vuelven a pensar sus hipótesis o interpretaciones de lectura y comparten sus pareceres sobre lo leído. Durante estos intercambios, el/la docente puede intuir el pensamiento del estudiante y a través de preguntas y respuestas, seguir sus razonamientos y argumentos. Las conversaciones sobre un texto particular no buscan señalar que una respuesta es correcta o incorrecta, sino que se centran en las razones que dieron origen a determinadas respuestas. De esta forma, instalan una oportunidad para que los estudiantes exploren cómo pensaron y ofrecen un tiempo para volver a pensar y continuar produciendo, con el propósito de mejorar sus aprendizajes.

En este sentido, planificar algunos intercambios de lectores en torno a determinados textos, puede ser el puntapié inicial para, por un lado, acompañar la lectura y su comprensión, y por otro, relevar qué prácticas de oralidad han frecuentado los estudiantes en el ciclo anterior de la escuela y permitirnos pensar qué fortalezas tienen para desempeñarse como hablantes/oyentes y qué dificultades presentan.

A este respecto es interesante el desarrollo de la secuencia didáctica “[El camino del fantasma](#)”, centrado en las narraciones orales tradicionales, tales como mitos y leyendas.

Luego de haber escuchado y leído mitos y algunas leyendas, y haber comparado sus rasgos diferenciales, la secuencia invita a que las y los estudiantes cuenten su versión

Escuelas En Foco

de un mito conocido y comparen las diferentes versiones. Para hacerlo, se plantean orientaciones docentes para comenzar el intercambio antes de la lectura/escucha del mito a narrar a través de las versiones. Esto significa que el intercambio lector comienza antes de leer la leyenda a discutir y retoma aspectos previos ya conversados con anticipación sobre el género y otras lecturas.

Narración y conversación lectora

Si se decide empezar contando, por ejemplo, la leyenda de la Difunta Correa, se puede iniciar la narración preguntando a los estudiantes qué saben acerca de este personaje. Es probable que algunos conozcan algo sobre el culto actual a la Difunta, e incluso podría haber entre el auditorio algún devoto. Al igual que con el Génesis, la intención es enriquecer el momento de escucha y de lectura colectiva con este tipo de aportes, permitir que los estudiantes cuenten lo que sepan al respecto, conducirlos con preguntas, ayudarlos a que compartan lo que saben con sus pares y empezar a narrar allí donde aparezca una laguna o una elipsis. ¿Quién fue la Difunta? ¿Por qué se le ofrendan botellas con agua? ¿Dónde y cuándo vivió? ¿Por qué se cree que es milagrosa? ¿Tuvo hijos? ¿Dónde estaba su marido y por qué se había ido? Cualquiera de estas preguntas puede dar pie a la narración.

Una vez finalizada, se puede organizar el intercambio con los estudiantes a través de preguntas como: ¿qué creen que pasó luego con el hijo de la Difunta? ¿Conocen alguna otra historia de una madre que haya hecho algo increíble por su hijo? ¿Alguno conoce San Juan o La Rioja? ¿Cómo se imaginan ese desierto?

Esta “conversación de oyentes” puede cerrarse con la narración de la leyenda de la ciudad de Esteco, un relato salteño (también recopilado por Vidal de Battini) que elabora el motivo de la madre con el niño en el desierto, pero dentro de un argumento completamente distinto.

Es interesante ver que las preguntas propuestas no apuntan a que las/os estudiantes den respuestas correctas, sino a que cada una/o comparta la versión del mito que conoce y se habilite un espacio para que sean oídas y narradas historias, saberes y visiones del mundo que suelen quedar al margen del canon escolar.

"Escuchar narraciones mejora las condiciones de acceso a la lectura porque ayuda a percibir una relación entre los textos, obliga a captar e Interpretar sentidos, por medio de señales a veces sutiles, y también a ordenar lo que se recibe atribuyéndole un significado general, en ocasiones relacionado

Escuelas En Foco

parcial o totalmente con otras historias. Reconocer un argumento o percibir el punto de vista son prácticas que se fortalecen y se amplían con experiencias frecuentes de narración oral” (Plan Nacional de Lectura, en: [Entre libros y lectores. Algunas ideas para acercar a niños y jóvenes a la lectura. Plan nacional de lectura](#))

Este momento de compartir las versiones de una leyenda, puede ser un espacio privilegiado para observar cómo hablan nuestro/as estudiantes, cómo ordenan su discurso al contar su versión de la historia, cómo participan del intercambio.

A partir de esta experiencia, la secuencia propone luego pasar a un momento de sistematización, fundamental para que esas narraciones orales integren las actividades planificadas para que las y los estudiantes aprendan las características formales de las leyendas y, luego, puedan producir una narración oral tradicional y grabarla para generar un repositorio de leyendas orales.

Sistematización y análisis

Una vez finalizado el momento de la narración y el intercambio, continúa la instancia de la sistematización de los elementos constitutivos de la leyenda. Se puede proceder igual que en el primer taller de narración, armando un cuadro para comparar y contraponer las características del mito con las de la leyenda. Un ejemplo de este tipo de cuadro se puede observar en las páginas 5 a 8 del documento *Mitos y Leyendas. ¿Por qué mitos y leyendas para todos?*



**Mitos y Leyendas.
¿Por qué mitos
y leyendas para
todos?"**

Esa sistematización, requiere necesariamente una puesta por escrito. El cuadro presentado a continuación sirve como escritura intermedia para el trabajo final.

Escuelas En Foco

Para que los estudiantes puedan identificar estas marcas del género en el relato de la Difunta Correa, se puede utilizar un instrumento escrito como el que se propone en la Actividad 2.

Historia y leyenda

Actividad 2

- Vas a escuchar la narración de una leyenda tradicional. Compartí con tu docente y tus compañeros lo que sabés sobre esa historia.
- Después de la narración y los comentarios, completá con la ayuda de tu docente y tus compañeros el cuadro que sigue.

¿Identificás personajes legendarios (históricos, religiosos, hombres, mujeres, héroes, seres fantásticos)?	SÍ / NO	¿Cuáles?
¿La narración transcurre en un tiempo cercano al del auditorio?	SÍ / NO	¿Cómo se indica esta cercanía?
¿La historia transcurre en un espacio conocido o cercano?	SÍ / NO	¿Cuál?
¿Considerás que esta historia tiene como finalidad explicar o justificar algo?	SÍ / NO	¿Qué explica o justifica?

- Retomá las características del mito que registraron en la Actividad 1 y anotá algunas semejanzas y diferencias entre mito y leyenda que te parezcan importantes para recordar en el momento de producir la leyenda urbana.

Para resolver entre todos

- ¿La historia de la Difunta Correa es una leyenda urbana? Colaboren con sus opiniones e ideas en las notas que hace el docente de por qué la historia de la Difunta Correa es o no una leyenda urbana. Seguramente, van a retomar las notas en las Actividades 3 y 4.

Una aclaración importante es ver la secuencia en función de sus objetivos de enseñanza. Aquí el foco está puesto en el trabajo con mitos y leyendas orales y la posterior producción de leyendas individuales por parte de las y los estudiantes. En ese marco, la conversación literaria y la narración de leyendas de manera oral se presenta como una propuesta coherente con los objetivos y posibilita la reelaboración de las lecturas a partir del intercambio lector.

La propuesta desarrolla situaciones didácticas que también permiten a la o el docente, a partir de su observación, determinar un **punto de partida** en relación al uso de la oralidad en un grupo de estudiantes, de acuerdo a sus propósitos de enseñanza.

La idea de compartirla es mostrar que tal observación no se lleva a cabo en un momento aislado en que se propone conversar acerca de algo, sino que a través de la propuesta se garantizan las condiciones didácticas para que la palabra fluya.



Escuelas En Foco

En este sentido, el espacio de intercambio entre lectores que se abre tras la lectura/escucha de un texto literario consiste en una conversación guiada. En el marco del trabajo con estudiantes, el propósito de esta clase de intercambio depende de los objetivos y puede fundarse en la posibilidad de compartir los efectos de lectura: sorpresa, enojo, risa, etc. e interpretaciones basadas en los elementos textuales que se combinan para generarlos, o en los modos de decir/hablar de los personajes puntuales, por ejemplo. Así, no se limita a reponer la historia, a reconstruir qué sucedió, como una suerte de comprobación oral de lectura, sino que, dependiendo los objetivos, puede enfocarse en cómo está contada esa historia, en cuál es el punto de vista de la narración, en las voces de los personajes, en las regularidades del género, entre otros aspectos. Es una situación ideal para dar sentido a la relectura, volver al texto para recuperar información, corroborar un dato o justificar una hipótesis.

Un buen intercambio entre lectores y lectoras habilita la socialización de los efectos que provoca la lectura, tanto de las ideas como de las interpretaciones. Quien modera el intercambio procura que circule la palabra, pone en diálogo las ideas que se van socializando, tanto entre sí como con el texto, da recomendaciones acerca de cómo expresar las ideas para mayor claridad, etc. No es necesario que haya acuerdo ni que se llegue a una interpretación única; los textos más ricos abren el juego del significado. Volver al texto y releer algunos fragmentos es una práctica constitutiva del intercambio. Además de volver a la obra literaria para dar sustento a las afirmaciones personales y grupales, se relee para entender fragmentos que puedan resultar oscuros o que sean sustanciales para la trama y hayan pasado desapercibidos, para apreciar modos literarios de decir, para que cada quien tome la palabra y la comparta.

“El diálogo público que se estimula teje una red de conexiones que da origen a nuevas ideas y emociones. Las preguntas que llaman la atención sobre puntos

Escuelas En Foco

luminosos del texto, no sólo sobre sus temas y personajes, sino también sobre su textura poética, las repeticiones, las continuidades, los extraños lazos entre ideas e imágenes disparadas, los extraños tiempos verbales, las voces de las distintas fuentes, mantienen el ímpetu y dan permiso de maravillarse, de preguntar, de imaginar. Ayudan a los participantes a apropiarse del texto, a permitirle que impacte en su imaginación; como se expresan y discuten opiniones diferentes, los participantes piensan de manera crítica, descubren la audacia de especular, soñar, disfrutar de la poesía del relato” (Hirshman, 2011, pág. 78)

Se debe planificar el intercambio de lectores y reflexionar acerca de las intervenciones, preguntas o propuestas que organizarán la conversación luego de leer, considerando qué objetivos se persiguen y de esta manera orientar las preguntas hacia, por ejemplo, compartir las sensaciones acerca de lo leído, o a reconstruir algunas cuestiones sobre la trama, o a comenzar a identificar ciertas marcas propias del género, etc.

Durante el intercambio, dependiendo cuál es nuestro objetivo, podemos observar distintos aspectos tanto del rol hablante/oyente como de los efectos de lectura. Ejemplos de algunos aspectos que se pueden relevar:

Escuelas En Foco

¿Qué vamos a relevar?

LA PARTICIPACIÓN

- si participa activamente, si lo hace en forma espontánea o a pedido del/a docente
- si comprende la intención y el objetivo comunicativo
- si escucha con atención y respeto las intervenciones de sus pares
- si tiene una actitud de desapego con lo conversado o muestra interés
- si repregunta cuando no logra comprender algo de lo dicho por el/la docente o sus compañero/as
- si espera su turno para dar su punto de vista
- si utiliza un volumen de voz adecuado o tiene vergüenza al expresarse
- si retoma opiniones de otra/os para pensar las propias, confrontarlas o sumar matices.
- si entiende las suposiciones, los sobrentendidos, lo que no se dice explícitamente: ambigüedades, dobles sentidos, ironías, elipsis.

EL VOCABULARIO Y LA COHERENCIA EN LA EXPRESIÓN DE IDEAS

- si usa un vocabulario preciso y variado adecuado a la situación
- si expresa sus ideas como una acumulación de frases sueltas o puede articular oraciones coherentes
- si da cuenta de la apropiación de términos y conceptos vinculados al campo de lo literario y toma prestado expresiones formales usadas por el/la docente para expresarse
- si puede organizar su discurso y narrar historias siguiendo estructuras ordenadas

LA HABILIDAD PARA OPINAR ORALMENTE SOBRE EL CONTENIDO DE LAS LECTURAS

- si comparte interpretaciones pertinentes y experiencias vinculadas a los textos leídos
- si teje relaciones entre las lecturas actuales y otras anteriores u otros consumos culturales que enriquecen el intercambio
- si puede dar cuenta de inferencias realizadas en sus lecturas
- si expresa su opinión y la fundamenta recurriendo al texto o qué otras estrategias utiliza para dar sustento a sus argumentaciones
- si discrimina las informaciones relevantes de las irrelevantes
- si pone en relación su lectura con conceptos claves en torno, por ejemplo, al género literario leído, utilizando recursos narrativos ya estudiados previamente.

Estas ideas funcionan no sólo como lista para recoger evidencia, sino como lineamientos para pensar la planificación de la enseñanza de la oralidad en los futuros intercambios de lectores o también en otro tipo de producciones orales, tales como exposiciones orales, comentarios literarios, entrevistas, debates, etc. También, pueden ser luego compartidos con los estudiantes, a fin de que ellos tengan conciencia de los aspectos que son necesarios para progresar en tanto hablantes/oyentes en un intercambio de lectores y que serán objeto de evaluación. Las interacciones dialogadas formativas, en términos de Anijovich, sirven para brindar oportunidades de actuar y planear próximos pasos para que los estudiantes profundicen su propio aprendizaje y recorran un camino hacia la autonomía, identificando obstáculos en el recorrido y los modos de abordarlos.

2.c- Herramienta para el seguimiento de los aprendizajes

A continuación, presentamos una herramienta para hacer el seguimiento de los aprendizajes. Está construida a partir de los desempeños específicos ya anticipados. Esta rúbrica nos permitirá construir el punto de partida. Posteriormente, en cada caso se seleccionará qué desempeños se comprometerán en cada propuesta, y cuáles se sostendrán a lo largo de todo el año.

RÚBRICA

3- Materiales ampliatorios

- El texto de Munita-Manresa, “La mediación en la discusión literaria”, pone el acento en el rol docente como mediador de la lectura y analiza cómo la conversación y discusión literaria es un puente para que las/os estudiantes avancen de una lectura principiante hacia una lectura literaria experta, como parte de los desafíos de la escuela en la formación de lectores. Algunos aspectos positivos destacables del análisis de la conversación literaria como parte de la formación de lectores son: ayudar a construir y fundamentar argumentaciones, relacionar la discusión con otras lecturas y saberes previos, incidir positivamente en la comprensión de los textos y en la fijación de conceptos y contenidos, incentivar la incorporación de metalenguaje específico, entre otras.
- Sobre la experiencia de compartir lecturas en el marco de la formación de adultos, vale la pena recomendar el libro [*Gente y cuentos. ¿A quién pertenece la literatura? Las comunidades encuentran su voz a través de los cuentos*](#), de Sarah Hirschman, dedicado a documentar su proyecto de lectura e intercambio

Escuelas En Foco

entre lectores en comunidades de adulto/as donde la voz cobra un lugar primordial.

→ Ofrecemos para su visionado el proyecto del Plan de lectura de Chile, "[Diálogos en movimiento](#)" (min 3:22) , una experiencia de lectura compartida, mediado por un/a docente que culmina con el encuentro entre jóvenes y el/la autor/a de la obra leída. Nos parece una experiencia rica ya que posibilita el intercambio sobre literatura entre jóvenes que comparten sus interpretaciones y visiones del mundo y donde el foco está puesto en la circulación de la palabra oral como eje en su formación de lectores. En el marco de este proyecto, se observa que es importante:

- la disposición del espacio de intercambio (estudiantes en ronda, donde la palabra circula de manera horizontal),
- el sostenimiento de los espacios de intercambio como parte de las dinámicas de clase,
- la reflexión sobre los modos en que se llevará adelante el intercambio,
- la importancia de la participación oral de todo/as en esa conversación.

Para poder llevar adelante proyectos como éste es necesario que en algún momento de la planificación de los intercambios exista un momento de reflexión y sistematización acerca de qué se espera de ello/as durante la conversación, cuáles serán los aspectos observables de la conversación, cuáles pueden ser los recursos necesarios para participar activamente del mismo, tales como: toma de notas, textos subrayados, fichaje de información importante, cuadros ordenadores de las lecturas, etc. Todos estos insumos de escrituras intermedias serán apoyaturas para poder compartir apreciaciones personales acerca de lo leído y el sostén de la conversación y el intercambio oral. Planificar la realización de estos recursos que sostienen el intercambio y acompañar su aprendizaje es una tarea fundamental de lo/as docentes para

Escuelas En Foco

garantizar que lo/as estudiantes progresen en oralidad y tengan en cuenta esta práctica como parte de formación.

4. Preguntas para pensar

- ¿Qué miramos en este primer momento para saber qué saben los/las estudiantes sobre expresarse oralmente?
- ¿Cómo decidir qué observar en las producciones para determinar un punto de partida?
- ¿Qué tipo de actividades ofrecer para generar esta evidencia?
- ¿Cómo pensar el punto de partida desde la diversidad del aula?

5. Bibliografía

Munita, F, Manresa, M. “La mediación en la discusión literaria”, en COLOMER, T; FITTIPALDI, M (coord.) (2012): *La literatura que acoge. Inmigración y lectura de álbumes ilustrados*. En "Parapara" no5. Barcelona/Caracas: Banco del Libro-GRETEL, 119-143.

Cros, M. y Vilà, I. (1994) “[Acerca de la enseñanza de la lengua oral](#)”, en *Comunicación, lenguaje y educación*

Hirschman, S. (2011) [Gente y cuentos. ¿A quién pertenece la literatura? Las comunidades encuentran su voz a través de los cuentos](#), Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de políticas públicas*. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación



Escuelas En Foco

Equipo autoral: Bárbara Barrangú, Marina Beresñak, Débora Covelo, Ma. Noel Donnantuoni, Estefanía Girard Rimoldi, Víctor Gonnet, Lucía Litvak.

Coordinación: Paula Tomassoni y Mariana Astarita

Cómo citar este texto: Barrangú, B. et al. (2024) Clase 6 - Estrategias de enseñanza.

Trayecto: A hablar y escuchar, ¿se aprende? Programa Escuelas en Foco (Nivel Secundario). Buenos Aires: Ministerio de Educación – GCABA.