LA INTERACCIÓN VIRTUAL ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INICIAL. ESCENARIO DEL GÉNERO DISCURSIVO ORAL COMO ANCLAJE SOCIAL [1]

Hernández Rincón, Marleny [2] *Chávez Wong, Jeimy Liliana* [3] *Molano Zuluaga, Juan Carlos* [4]

RESUMEN

En el entorno de la escuela, se genera una interacción docente – estudiante que revela formas tipificadas del discurso. Sin embargo, las medidas de aislamiento ocasionado por el COVID-19 provocaron que estos intercambios verbales se instauraran en el terreno de la virtualidad constituyendo una nueva fuente de análisis para la interacción oral. Este estudio busca identificar el uso de los géneros discursivos en estas nuevas dinámicas de interacción desde un enfoque discursivo social. A partir de los presupuestos metodológicos del análisis cualitativo de datos y la hermenéutica crítica en la investigación acción, se establecen unas categorías iniciales en torno a: las consignas de apertura al diálogo, la pregunta como escenario en la construcción de enunciados y los tipos de géneros que se hacen visibles en el marco interaccional del aula virtual, que dan paso a sustentar el género discursivo oral como anclaje social y reconocer el desafío que enfrenta la escuela para incluirlos en el currículo y favorecer la cadena dialógica de significados en el contexto de la educación de los primeros grados de escolaridad.

***Palabras claves**: Género discursivo, Interacción, Educación Inicial, Enseñanza remota*

THE VIRTUAL INTERACTION BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS OF INITIAL EDUCATION. SCENARIO OF ORAL DISCURSIVE GENDER AS A SOCIAL ANCHOR

ABSTRACT

In the school environment, a teacher-student interaction is generated that reveals typified forms of discourse. However, the isolation measures caused by COVID-19 caused these verbal exchanges to be established in the field of virtuality, constituting a new source of analysis for oral interaction. This study seeks to identify the use of discursive genres in these new interaction dynamics from a social discursive approach. Starting from the methodological assumptions of qualitative data analysis and critical hermeneutics in action research, some initial categories are established, around: the slogans of opening to dialogue, the question as a stage in the construction of statements and the types of genres that become visible in the interactional framework of the virtual classroom, which give way to supporting the oral discursive gender as a social anchor and recognizing the challenge faced by the school to include them in the curriculum and favor the dialogic chain of meanings in the context of education of the first grades of scholarship.

***Keywords:** Discursive gender, Interaction, Initial Education, Remote teaching*

[1] Este artículo surge de las reflexiones suscitadas en el marco de la investigación "Didácticas de géneros discursivos orales que construyen pensamiento crítico en contextos educativos diversos", adelantado por la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad (RIEO) en alianza con el grupo de investigación Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle (Bogotá, Colombia) y la tesis doctoral adscrita "fundamentos para el desarrollo de una didáctica de la oralidad en el grado transición de la educación inicial basada en el género discursivo oral. Contribuciones desde la acción didáctica colectiva sistemática de maestros".

[2] Docente Secretaría de Educación, Colegio Friedrich Naumann IED (Colombia). E-mail: marhdezrincon@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8816-7491

[3] Docente Secretaría de Educación, Colegio La Felicidad IED (Colombia). E-mail: jeimychavezw@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7773-1798

[4] Docente Secretaría de Educación, Colegio Juan Evangelista Gómez IED (Colombia). E-mail: juanmolano77@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1788-9873

1. Introducción

El presente artículo surge de las reflexiones que se desarrollan en el marco de la investigación multisituada de los docentes del nodo Colombia de la Red Iberoamericana de Estudios sobre oralidad- RIEO, cuyo propósito es brindar un aporte a la enseñanza del lenguaje oral, desde la teoría del discurso socio-cultural y pretende establecer en las interacciones de maestros y estudiantes en el marco de la enseñanza remota de emergencia, una fuente de comunicación discursiva que se materializa en el uso de géneros discursivos orales.

Por tanto, damos importancia al lenguaje oral en el proceso de socialización de los niños y en su desarrollo cognoscitivo y se valida el cuestionar su enseñanza desde el favorecimiento de la interacción oral en la acción educativa. Esto implica asumir el lenguaje desde un enfoque discursivo social, y reconocer en el uso de la lengua, un escenario de comunicación dialógica que ayuda a adquirir una conciencia como locutores e interlocutores en los intercambios orales. Por tanto, otorgar al uso de la lengua un estatuto epistemológico como eje fundamental de la actividad educativa centra el interés en la dinámica interaccional que se da entre docentes y estudiantes, ya que se trata de reconocer el papel que cumplen las diferentes mediaciones discursivas y las actitudes responsivas,[5] que se adquieren al asumir la interacción comunicativa como una herramienta que posibilita distintas finalidades y sirve de instrumento socializador.

Las interacciones en el aula son una excelente oportunidad para reconocer un espacio comunicativo que conlleva asumir el lenguaje oral en la escuela como escenario de interlocutores válidos (estudiantes – docentes). Sin embargo, los docentes no son muy conscientes de su discurso o de la influencia que tienen sobre el discurso de los estudiantes y sobre las acciones generadas en los intercambios verbales (Bojacá & Morales, 2001). Por tanto, “el lenguaje utilizado en el aula y la concepción que del mismo se tenga, sobre todo por parte del docente, condiciona y determina su sintaxis, la semántica y la pragmática de la comunicación didáctica” (Marrero & Rodríguez, 2008, p. 28).

Por esto, es importante pensar el lenguaje como andamiaje en el proceso educativo y las relaciones entre el lenguaje y el actuar humano, en particular el comunicativo (Hernández, 2020); ya que desde esta perspectiva se reconocen modelos de organización del discurso, que se construyen a través de las prácticas de enseñanza, que aluden a un saber teórico y accionar didáctico por parte del docente. Sin embargo, en el contexto educativo, y en especial el de Educación Inicial[6], no se da la importancia de trabajar el lenguaje oral desde un punto de vista intencional, “pues se cree que los estudiantes hablan de una forma natural y que no necesitan una orientación específica”

[5] Actitud en la que el oyente recibe y comprende la significación de un discurso.

[6] La educación infantil, educación preescolar o educación inicial es el nombre que recibe el ciclo formativo previo a la educación primaria obligatoria establecida en muchas partes del mundo hispanoamericano. En algunos lugares, es parte del sistema formal de educación y en otros es un centro de cuidado o jardín de infancia y cubre la edad de 0 a 6 años

(Hernández, 2016, p. 83). Asimismo, Reyzábal (1997) argumenta que "tradicionalmente se ha dicho que en la escuela se debe aprender a leer y a escribir, sin mencionarse el hablar, pues se daba por sentado que ese dominio se adquiría espontáneamente, sin necesidad de planificación" (p.61). Este suceso trae como consecuencia que la mayoría de docentes de este ciclo escolar, al abordar el lenguaje oral, se identifiquen como transmisores de información y no como mediadores que posibilitan el diálogo del contexto del aula con el saber accionar en el mundo.

Es decir, que desde el entorno situacional de la escuela se genera una interacción docente – estudiante, donde se tejen modos de hablar y escuchar, que revelan particularidades para conocer el mundo y por ende prácticas sociales. Estos intercambios verbales, en palabras de Bajtín (1982), se realizan a través de formas de discurso muy tipificadas llamados géneros discursivos, los cuales tienen características específicas.

De allí el interés de cuestionar sobre lo que se dice y hace cotidianamente en los intercambios verbales de docentes y estudiantes en el aula de clase. Sin embargo, el contexto situacional del aula de clase se reconfiguró por las medidas de aislamiento preventivo ocasionado por el COVID-19, y pasó a instaurarse en el terreno de la virtualidad, lo que provocó cambios rutinarios de los sujetos inmersos en una situación comunicativa.

Este acontecimiento ha representado desafíos únicos, en el que docentes y estudiantes generan nuevas formas de interacción oral, y es clave cuestionar *¿qué caracteriza el uso de los géneros discursivos orales en la dinámica de interacción oral en el marco de la enseñanza remota de emergencia en la educación inicial?*

Para responder este interrogante se requiere una mirada que, además del proceso educativo, contemple la necesidad de construir otras formas de proceder en términos metodológicos y se enmarca en tres líneas de alcance: (a) producir conocimiento y aporte al saber pedagógico de los géneros discursivos, (b) brindar herramientas para la enseñanza del lenguaje oral en este ciclo escolar regulada por las demandas de interacción, y (c) posicionar la labor docente desde un saber estructurado teórica y didácticamente, a través de ciclos reflexivos que se consolidan con la investigación acción (IA).

Para nuestro caso se han definidos tres ciclos reflexivos: el primero busca identificar en las prácticas espontáneas de maestros en el entorno virtual, el uso de géneros discursivos y las características que adquieren; el segundo ciclo tiene como propósito que los docentes sean conscientes de su accionar discursivo en el aula, y de allí el reflexionar con pares académicos y construir conocimiento en redes de aprendizaje; y finalmente, el último ciclo reflexivo conlleva el diseño de talleres formativos de oralidad que promuevan el uso de los géneros discursivos de forma intencionada y planificada en las clases virtuales.

Este artículo se centra en el análisis de la información obtenida en el primer ciclo de la investigación acción, que buscó caracterizar el uso de los géneros discursivos orales presentes en la interacción entre docentes y estudiantes, con el fin de contemplar las formas en las que se construye un discurso desde la cotidianidad del aula de clase en el escenario de enseñanza remota de emergencia.

La metodología orientada permitió recolectar información que fue abordada de una forma inductiva, y conllevó a constituir unas categorías que permiten definir el género discursivo como anclaje social, desde las consignas de apertura diálogo, la pregunta como escenario de construcción de enunciados, y el tipo de géneros que se hacen visibles en el marco interaccional de maestros y estudiantes en la enseñanza remota de emergencia.

2. Marco Teórico

2.1. Los géneros discursivos

Si partimos de la concepción del lenguaje como un elemento dinámico en la estructura del ser humano como ser social, se podría argumentar que la interacción está asociada a producciones de actividades sociales y su función comunicativa (Bronckart, 2004). De ahí que se considere la noción de género discursivo desde el marco de la comunicación social, “que entiende la comunicación discursiva como práctica verbal de tipo dialogal y de carácter ideológico” (Calderón, 2003, p. 46).

Esto implica comprender que los géneros discursivos tienen su origen en la interacción oral de los sujetos y es escenario de estructuración y producción de discursos. En este sentido, se construyen relaciones dialógicas y polifónicas que permiten la construcción de significaciones sociales, a través de entornos situacionales o esferas de comunicación en los cuales se da la oportunidad de hablar con otros, y este hecho no se realiza con palabras y oraciones en un sentido lingüístico, sino por medio de enunciados, los cuales son unidades reales de comunicación discursiva, dado que determinan el encuentro de sujetos socialmente organizados.

El concepto de género discursivo procedente de Bajtín (1982) refiere al uso de la lengua y está conferida a un intercambio verbal dentro de una esfera de actividad social, en la cual es necesario precisar quiénes son los participantes, las relaciones que se tejen entre estos, y la finalidad de la interacción. Desde esta perspectiva, el uso de la lengua oral está asociada a la recurrencia de enunciados que se generan en una situación comunicativa y dan lugar a lo que se denomina géneros discursivos. Por tanto, si la actividad humana es dinámica y cambiante, así mismo serán los géneros discursivos, los cuales pueden considerarse como categorías referidas a modos de intercambio verbal entre personas o tipos de enunciados orales, que adquieren características de contenido, estilo verbal, composición y estructuración.

El enunciado como unidad real del lenguaje, siempre tiene un destinatario y se adquiere el sentido de la interacción con el “otro”. Por tanto, el enunciado suscita una reacción

de respuesta, que está compuesta por una parte verbal y otra extraverbal, cuya función se adquiere según la situación en la que se produce. Es decir, que el enunciado responde a matices expresivos que responden pragmáticamente a géneros discursivos, considerados "como una construcción verbal, con unas características específicas, que reflejan el tipo de intercambio que se lleva a cabo, y como una práctica discursiva propia de una determinada esfera de actividad social" (Grzincich, 2016, p.128), que son formas concretas y singulares en las que el lenguaje es utilizado.

Por lo anterior, los géneros discursivos orales aluden a enunciados que determinan la unidad de la comunicación dialógica, donde el hablante y el oyente asumen roles de locutor e interlocutor sobre lo que se dice y lo que se escucha; por consiguiente, son formas de organización y significación dinámicas y complejas. En este sentido, los géneros vistos desde una dinámica social ofrecen un futuro de prácticas que aporta al enunciado una determinada intencionalidad, que revela un estilo verbal que definen al individuo, lo conecta con los significados de la realidad social y se utilizan en la vida diaria; igualmente, los enunciados dan cuenta de la construcción de imágenes de los sujetos, y por ende de los efectos de discurso.

2.2. Los géneros discursivos en el contexto escolar

En la esfera comunicativa del entorno escolar el discurso es consecuencia de la interacción entre docentes y estudiantes, y específicamente en el contexto de la educación inicial, este proceso ha estado relegado a posturas y usos autogestionados, donde el estudiante aporta su voz para llegar a lo planeado por el docente. Pero, no se da una plurigestión o cooperación que le permita al estudiante la construcción de sus aprendizajes (Santos, 2017). Es decir, que en este contexto escolar se promueve "un monólogo a varias voces" (García, 2010, p. 07), y se deja de lado la relación que se establece entre los sujetos que participan en el acto comunicativo (Charaudeau, 2006).

Desde este escenario es importante reconocer que las interacciones suscitadas en el contexto escolar, y desde una perspectiva dialogal, deberían ser asumidas como acontecimientos responsables o momentos intensivos de la vida, orientados hacia el sentido del proceso de enseñanza y aprendizaje mediado por los intercambios verbales entre docentes y estudiantes. En palabras de Cárdenas (2020a) ese momento intensivo del sentido se produce cuando:

> El aprendizaje se da como un encuentro entre el maestro y el estudiante en extraposición profunda. Habrá aprendizaje cuando se produce un excedente de visión y un excedente de conocimiento, que tanto el maestro como el alumno aprovechan ya para enseñar como para aprender. El maestro para abrir espacios de diálogo y para crear el escenario donde se convaliden las voces de los estudiantes; y estos, en su esfuerzo por situar sus voces a la altura de las exigencias dialógicas y darles el estatus de responsividad[7] necesario a sus voces. (p.12)

[7] Entendida como la capacidad de dar respuesta.

Por ende, si se contempla la interacción como un sentido de acontecimiento entre el *yo* y el *otro*, y que esta supone procesos de transformación, es conveniente continuar reflexionando sobre nuevas dimensiones dialógicas y significativas en el contexto escolar. En tal sentido, el aula de clase se debe convertir en una comunidad de habla, donde se pueda discutir, preguntar, responder y expresar diferentes puntos de vista (Cárdenas, 2020b) lo que desencadenaría que los sujetos inmersos en esta situación adquieran mayor conciencia del proceso comunicativo, y se sumerjan en corrientes constructivas y reconstructivas del lenguaje oral.

Desde esta perspectiva, el aula se presenta como el escenario propicio para recrear hábitos de comunicación y favorecer el diálogo, ya que se tejen modos particulares de hablar y escuchar; son microcosmos donde los docentes y estudiantes hacen uso de la palabra y fuentes de géneros discursivos orales. Las experiencias de análisis de intercambio oral que se encuentran en la última década refieren a intercambios orales cara a cara entre docentes y estudiantes, y el nuevo escenario de enseñanza remota de emergencia (ERE) ocasionado por las medidas de aislamiento preventivo del COVID-19 puede introducir cambios en las dinámicas ya establecidas de las esferas comunicativas en el contexto escolar.

Es decir, que la enseñanza remota de emergencia es un cambio temporal cuyo objetivo principal en estas circunstancias no es recrear un ecosistema educativo sólido, sino más bien proporcionar acceso temporal a la instrucción y los apoyos educativos de una manera que sea rápida de configurar y sea confiable durante una emergencia de crisis (Hodges, *et al.,* 2020), y conlleva una nueva fuente de situaciones discursivas que no han sido acordadas y adoptadas por docentes y estudiantes. A la luz de estas ideas, esta investigación tiene el propósito de hacer visible aquellas características del uso de los géneros discursivos orales en la enseñanza remota de emergencia en la educación inicial, específicamente el grado transición, y es necesario cuestionar la puesta en práctica por parte de los docentes y la gestión del habla que promueven en este nuevo escenario.

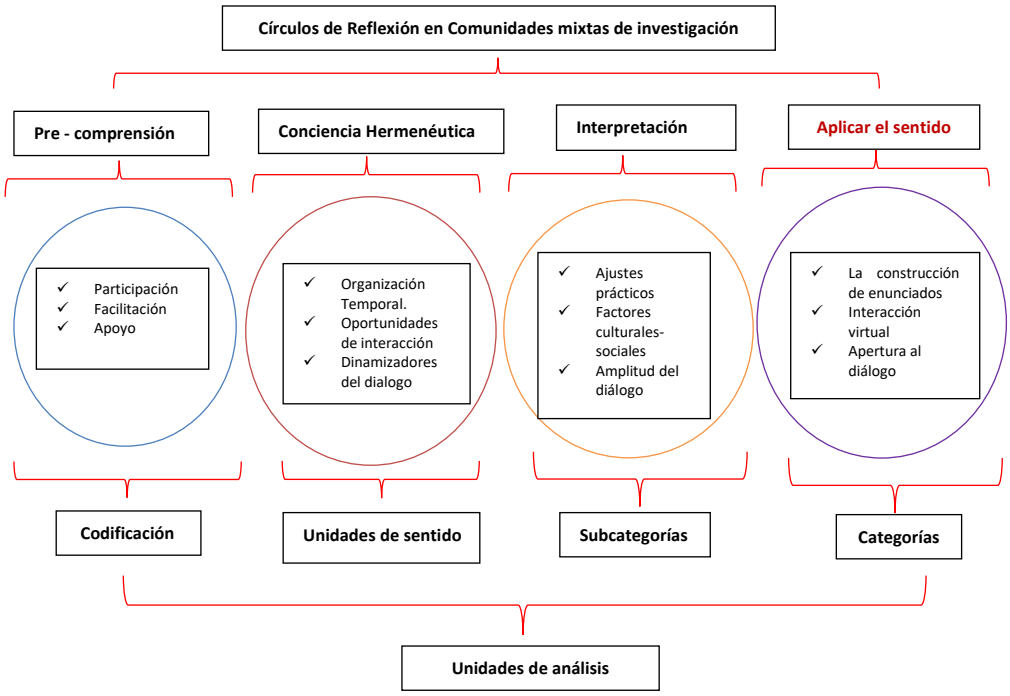
3. Metodología

El camino metodológico de la investigación se establece a partir de una reflexión crítica frente al objeto de estudio y consolidando estructuras de pensamiento de orden cualitativo y de reflexión hermenéutica. En este sentido, propiciar una dinámica de pensamiento circular desde la práctica reflexiva, determina establecer posturas que compromete un constante movimiento de comprensión (Gadamer, 1977) con otros, sobre y desde la acción en la comunidad docente, y plantea la necesidad de visibilizar actuaciones docentes que contribuyan al enriquecimiento de propuestas e innovaciones didácticas no generalizables, pero sí, posibles de constituirse en prácticas de referencia que enuncian posicionamientos. Describimos los dos ciclos que organizaron este proceso reflexivo:

3.1. Ciclo 1. Constituir comunidades mixtas de investigación

Pensar el movimiento que genera un proceso hermenéutico, induce promover escenarios de encuentros con otros para facilitar fases de pre-comprensión, interpretación y aplicación de sentido. Esta mirada reflexiva posibilitó conformar *comunidades mixtas*[8] que hacen visible un trabajo intergrupal y cooperativo que visiona un despliegue, como lo menciona (Gutiérrez-Ríos, 2008; 2017), de alianzas estratégicas que buscan un encadenamiento de ideas y propósitos investigativos desde varias perspectivas disciplinares. Esta integración, permitió conformar (5) *comunidades mixtas* que comprometen una huella de reflexión para la investigación por medio de los distintos roles docentes que remiten una transferencia y apropiación de conocimiento en colaboración[9] y avanzan en los círculos reflexivos desde la interacción con otros.

FIGURA 1. CÍRCULO HERMENÉUTICO Y ETAPAS DE ANÁLISIS



Nota. Tomado de Hernández – Rincón, M., y Gutiérrez – Ríos, M.Y. (2021). Aportes a la Resignificación del concepto de interacción en la educación remota de emergencia.

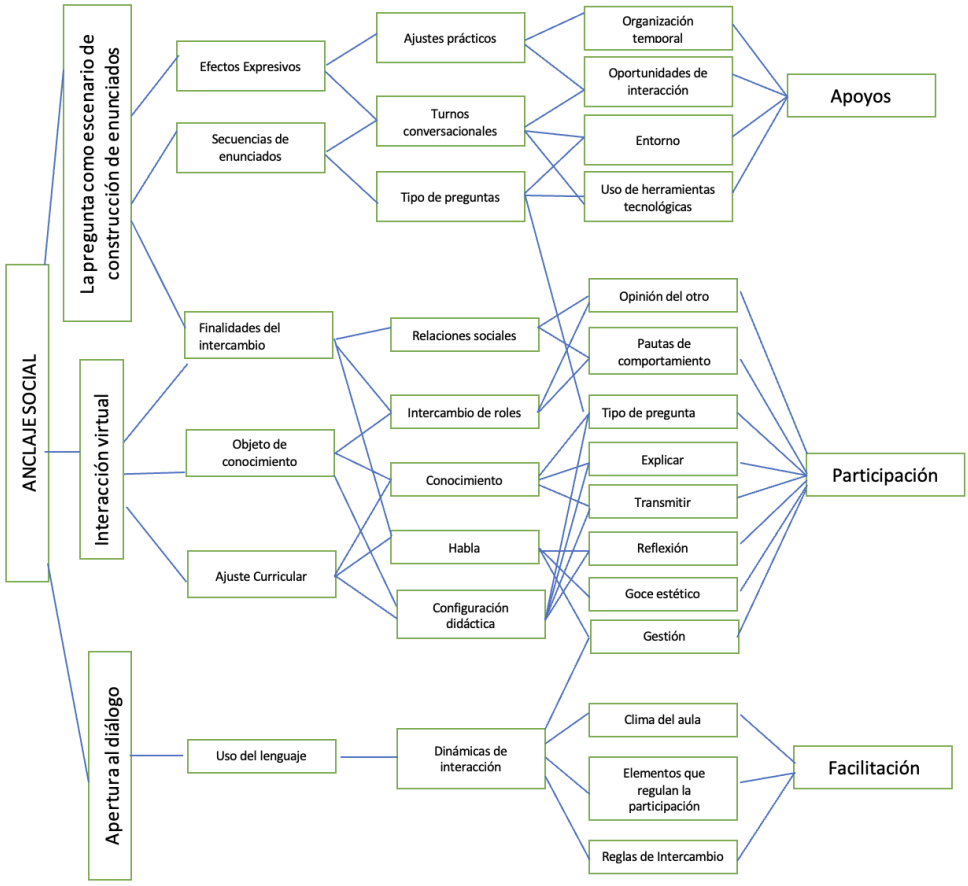
[8] Las *comunidades mixtas* están conformadas por docentes de distintos niveles educativos, áreas de conocimiento e instituciones educativas, así como por grupos de investigación, líderes pedagógicos y sociales pertenecientes a centros de investigación, desarrollo tecnológico e innovación.

[9] Los roles de investigación para cada comunidad se posicionan de la siguiente manera: El docente de aula, quien facilita el espacio de clase para la observación, desarrolla la planeación y graba la sesión. El docente en formación, quien visita la clase y realiza la transcripción de las distintas acciones pedagógicas observadas. El docente acompañante, quien reflexiona en torno a la práctica ejecutada y media alternativas que puedan ayudar a la investigación. El docente coordinador, quien acompaña el proceso de reflexión por medio de todos los insumos de análisis en la autoconfrontación.

3.2. Ciclo 2. Apropiación de la recolección de la información

Las técnicas de recolección de datos permiten generar una estructura analítica, detallada y flexible, que facilita integrar detalles para aproximar definiciones acerca de los interrogantes propuestos para la investigación. En este sentido, se configuran decisiones para confrontar y tener una rigurosidad en los análisis por medio de descubrir categorías y relacionarlas hasta que se produzca una saturación en las mismas (Strauss & Corbin 2003). De este modo se desarrollaron cuatro etapas (codificación - unidades de sentido), y el refinamiento de la información por conglomerados de asociación de frecuencias, constituyó análisis de subcategorías, representadas en torno a la apertura al diálogo, la interacción virtual y el uso de la pregunta como escenario de construcción de enunciados, las cuales posibilitan una categoría emergente al reconocer los géneros discursivos orales desde el anclaje social (figura 2).

FIGURA 2. PROCESO CATEGORIAL Y EMERGER DEL GÉNERO DISCURSIVO ORAL COMO ANCLAJE SOCIAL



Nota. Elaboración propia

4. Resultados y discusión

A partir de los anteriores ciclos reflexivos emergen los hallazgos de esta investigación desde tres miradas: las consignas de apertura al diálogo, la pregunta como escenario de construcción de enunciados, y la construcción de géneros discursivos orales en el marco de la interacción virtual.

4.1. Las consignas de apertura al diálogo

Los análisis hacen evidente que las situaciones de habla, en este contexto escolar, se inician estableciendo consignas de apertura o de intercambio comunicativo que dan inicio al diálogo a través de relaciones de confianza y acogida, las cuales se construyen desde la espontaneidad en medio de la cotidianidad del aula (segmento de interacción – SDI 1). Este tipo de interacciones desde unas consignas de reconocimiento del otro, posibilitan que el diálogo se promueva a través de relaciones horizontales.

***8*. (Docente):** ¿Cómo estás mi Felipe?

***9*. E2** (Felipe): Bien, ¿y tú?

10. **(Docente):** Muy bien corazón,muchas gracias.

11. **E3** (Juana): Hola profe

12. **(Docente):** Hola mis amores

13. **(*Docente*):** Quiero…. Quiero proponerles que comencemos la clase presentando el accesorio del disfraz que traemos puesto. La profe también se puso un disfraz, pero quisiera que comenzará la clase un niño o una niña que quiera hacer de teacher.

14. **(Docente):** Juanita, creo que tú nos faltas. ¿Tú quisieras ser la teacher hoy?

SDI. 1. APERTURA AL DIÁLOGO

En este segmento se observa que la apertura al diálogo inicia desde el reconocimiento del otro, ya que se establecen intercambios verbales bidireccionales que validan a los actores en una situación comunicativa e instaura a los participantes un escenario de intercambio de saberes donde todos los roles son importantes. Para Freire (1970) este hecho de interacción da apertura a la construcción de relaciones horizontales en el contexto escolar, y de esta forma se fomenta una educación participativa y emancipatoria, donde se promueve la construcción de conocimiento desde “el consenso y el disenso para crear, intercambiar o modificar significados” (Caicedo, Simbaqueba & Vaca, 2018. p, 55), y da lugar a prácticas pedagógicas responsables, dialógicas y comprensivas.

Igualmente, este tipo de relaciones horizontales adquieren una doble orientación social enunciativa de relaciones entre un “yo” (enunciador) y un “tu” (enunciatario), que construye la interacción entre docentes y estudiantes, cuyos análisis muestran que esta doble orientación se realiza con un estilo propio desde la afectividad, la conciliación y flexibilidad. Lo que sugiere que el lenguaje necesita este tipo de escenarios de la cotidianidad para alcanzar nuevas estructuras en la construcción de enunciados, que promueven los intercambios verbales.

En el caso de la secuencia de enunciados presentada en el (SDI.1) se observa una intención del docente para reconocer al otro como interlocutor y busca la respuesta del otro (de los otros) lo que rompe la unicidad del sujeto y se define una naturaleza social de ecos y evocaciones. Así mismo, se hace visible la acción del docente al mantener un contacto visual con sus estudiantes, a través de la pantalla por medio de matices de la voz, gestos y miradas, que posibilitan indagar un poco más en el sentir del otro, en la asignación de nuevos roles en la dinámica interaccional.

Esto refuerza la idea de Bajtín (1982) que denomina “la vida de las palabras” ya que la palabra vive y es el puente de interacción que surge de un diálogo de la cotidianidad. En este caso, la maestra da apertura a un juego de roles y legitima la participación e igualdad del otro, y se reconoce al interlocutor como aliado.

Por tanto, las acciones que realizan estos docentes en los encuentros virtuales dan cuenta de secuencias de intercambios verbales, donde se emplean palabras que tienen una tonalidad de respeto, acogida y aprecio, que posibilitan que los estudiantes construyan una imagen de sí mismos como enunciadores. Es decir, que en el contexto de la educación inicial, las consignas de apertura al diálogo se establecen por modelamientos propios que realiza el docente al instaurar en los encuentros planteados la necesidad de validar al otro (estudiantes) y promover acciones, estableciendo pautas de participación, desde la activación del micrófono, pedir la palabra, responder cuando escucha su nombre, saludar, despedirse, entre otras.

Este tipo de acciones hace evidente la naturaleza social de la interacción y se asume el lenguaje como elemento esencial en la construcción de enunciados. De este modo, la tonalidad de los enunciados da al género una doble orientación social frente al valor de la jerarquía y el grado de intimidad en la interacción, y abre un camino para pensar que estos intercambios verbales iniciales que se dan en el aula virtual, son enunciados propios de un habla espontánea, que da el punto de partida para institucionalizar el género como un saber hacer práctico.

4.2. La pregunta como escenario en la construcción de enunciados

La construcción de secuencias de enunciados tiene como punto de partida la pregunta, que, de forma periódica realiza el docente en la situación de habla. Inicialmente, adquiere un sentido de auto referenciación al posibilitar a través de los intercambios verbales (SDI. 2), que la voz de los estudiantes sea su tarjeta de presentación ante los demás y el andamiaje de la construcción de una identidad social. Seguido, estas preguntas se convierten en potenciadores cognitivos que implican el seguimiento de instrucciones, la resolución de conflictos y herramientas para que el lenguaje se reconozca desde su uso y pueda lograrse el sentido de responsividad en la comunicación.

E5 (*Samara****):*** *¿Profe?*

(Docente): *Señora, ¡Dime! Samara.*

E5 *(Samara): En el número tres ¿Cuántas teníamos que tachar?*

(Docente) *¿Quién le recuerda a Samara? Por favor, ¿quién le ayuda a Samara? ¿Cuántos tenía que tachar? A ver Luis Fernando ¿Cuántos tenía que tachar? ¿Cuántos sombreros?*

E6 (*Luis Fernando****):*** *Cuatro*

(Docente): *Muy bien. Samara cuatro sombreros. ¿Con cuántos te quedas, Samara?*

E6 (*Luis Fernando****):*** *Con dos.*

(Docente): *Listo, ya Fernando te contesto. Listo muy bien****.***

E5 (*Samara****):*** *Dos.*

(Docente): *Muy bien Samara. Ahora vamos a pasar al otro. En el otro son tres pasteles. ¿Listo? Y de los tres pasteles, voy a tachar dos pasteles. Dos pasteles. ¡Listo! ¿Mateo, cómo vamos?*

E7 (*Liam – mamá). ¿Profe tacha cuantos pasteles?*

E3 (*Mateo****):*** *Bien*

(Docente): *¿Quién le recuerda a Jennifer, la mamá de Liam? ¿Cuántos pasteles hay que tachar?*

E4 (*Héctor – mamá****):*** *Yo profe, yo profe, yo le ayudo, la mamá de Héctor. Yo le ayudo.*

(Docente): *listo, Ana.*

E4 (*Héctor – mamá****):*** *Tiene que tachar dos…. (risas)*

E6 (*Luis Fernando – mamá****):*** *se tachan dos pasteles y queda uno.*

(Docente): *Excelente. Estás mamás muy pilosas. Muy bien (Risas).*

(DOCENTE): LISTO.

SDI. 2. USO DE LA PREGUNTA EN LA INTERACCIÓN

Los juegos de turnos conversacionales planteados por este docente permiten que el escenario de interacción oral sea poligestionado, al dar la apertura de participación a varios estudiantes. Se aleja del rol de saber especifico y da oportunidad "al otro" de interactuar a través de respuestas a preguntas, de apoyo a pares (estudiantes) o inclusive padres de familia.

En este escenario, la pregunta resignifica el espacio del aula y da oportunidad de participación desde la autonomía e identidad. Por ejemplo: la pregunta planteada por la docente (*¿Quién le recuerda a Jennifer la mamá de Liam?*) propicia que los padres de familia interactúen en la clase, dando apertura a espacios genuinos que conlleva que los intercambios orales adquieran un sentido cooperativo, y el carácter dialógico de los intercambios verbales constituyen una condición de reciprocidad comunicativa.

Así mismo, la pregunta *(¿con cuántos te quedas, Samara?)* ayuda a perfilar el sentido de los enunciados que realizan los sujetos, y contribuye a definir una esfera comunicativa que contiene aspectos temáticos para hablar de algo específico en un tiempo determinado. En este caso, la pregunta busca indagar sí la estudiante está comprendiendo el tema desarrollado en la clase, el seguimiento de instrucciones y la observación a través de la pantalla.

Del mismo modo, la pregunta *(¿Quién le recuerda a Samara? Por favor, ¿quién le ayuda a Samara? ¿Cuántos tenía que tachar? A ver Luis Fernando ¿Cuántos tenía que tachar? ¿Cuántos sombreros?)* perfila que los estudiantes o interlocutores logren reconocer el sentido de responsividad al imprimir a la pregunta un tono motivacional, evitando la monotonía y buscando efectos expresivos (legibilidad de la voz, coherencia en las respuestas dadas) que permiten secuencialidad de enunciados entre lo que se pregunta y lo que se responde, promoviendo cierto estilo en los intercambios verbales realizados.

En consecuencia, hemos visto que la construcción de enunciados desde una perspectiva dialógica en el contexto de la enseñanza remota de emergencia, provee al género de un estilo, una temática y una doble orientación. Aspectos que ayudan en su caracterización y comprensión, lo que da lugar a reconocer que en estos intercambios verbales se construyen géneros que facilitan la mutua comprensión y sirven de modelos del uso de la lengua o modos de organización del discurso.

4.3. La construcción de géneros discursivos en el marco interaccional virtual

En los intercambios verbales, los docentes y estudiantes adquieren una conciencia para seleccionar información relevante y responder coherentemente al enunciado planteado, que inicia desde una conversación espontánea, pero adquiere un sentido explicativo, argumentativo, instruccional o de regulación, que define el reconocimiento de estos como sujetos discursivos. Por tanto, el desarrollo de una conciencia discursiva implica que la interacción adquiera un sentido de coherencia, cuando el hablante y oyente hacen evidente diversos niveles de interpretación y jerarquizaciones que traen consigo una constante negociación de significados, y el aula adquiere la connotación de una comunidad lingüística que hace evidente los componentes de un discurso oral mediado por acciones didácticas. Es decir, que estas acciones didácticas posibilitan que los sujetos inmersos en una comunidad de habla ya no sean los responsables del lenguaje, sino que sean atravesados por el mismo y, por lo tanto, son sujetos activos que negocian entre lo propio y lo ajeno, que implica un intercambio de roles en el que cada uno “oye y se oye, evalúa y se reevalúa, asumiendo el riesgo como conciencia individual y pública” (Arán, 2016, p. 70).

La secuencia de enunciados define formas de organización que se concretan en los géneros discursivos orales y gracias a las acciones dialógicas que realiza el docente, adquieren una unidad compositiva de organización y sobresalen las de modo explicativo, instruccional, descriptivo, narrativo y, en menor uso, el argumentativo con niveles de poca complejidad debido a las características especiales de la etapa escolar de los niños. En este sentido, las relaciones que se establecen entre las réplicas de los diálogos en el aula virtual, son movimientos discursivos que se producen en los intercambios verbales.

A modo de ejemplo se presenta una aproximación de análisis e interpretación de algunas secuencias o fragmentos pertinentes, para mostrar la forma como los modos de organización del habla, da lugar a diversos géneros discursivos.

1. ***E5 (****Samara****):*** *¿Profe?*
2. ***(Docente):*** *Señora, ¡Dime! Samara.*
3. ***E5*** *(Samara): En el número tres ¿Cuántas teníamos que tachar?*
4. ***(Docente.):*** *¿Quién le recuerda a Samara? Por favor. ¿quién le ayuda a Samara? ¿Cuántos tenía que tachar? A ver Luis Fernando ¿Cuántos tenía que tachar? ¿Cuántos sombreros?*
5. ***E6 (Luis F):*** *Cuatro*
6. ***(Docente):*** *Muy bien. Samara cuatro sombreros. ¿Con cuántos te quedas, Samara?*
7. ***E6 (Luis F):*** *Con dos.*
8. ***(Docente):*** *Listo, ya Fernando te contestó. Listo muy bien****.***
9. **E5 (**Samara**):** Dos.

SDI. 3. SECUENCIAS DE ENUNCIADOS QUE CONSTRUYEN GÉNEROS DISCURSIVOS ORALES

Por ejemplo, en esta secuencia de intercambio verbal se consolidan parejas de enunciados, se hace evidente una relación (pregunta – respuesta) que busca la comprensión a través de la cooperación y participación de otros en el diálogo. En este caso, el intercambio verbal tiene el propósito de hacer uso de la palabra por medio de marcas enunciativas de modalidad explicativa, que da lugar a resolver una pregunta planteada y da lugar a una nueva relación (afirmación – consentimiento). Es decir, que la construcción del género discursivo explicativo se consolida por medio de la información que brinda en este caso otro estudiante para resolver una pregunta, donde se difunde un contenido específico (SDI.4)

18. ***Prof.):*** ¿Cuántas tiene que tachar?
19. ***E4 (Héctor*****):** Dos
20. ***Prof.):*** ¡Muy bien!, perfecto. ¿Con cuántas se queda?
21. ***E4 (Héctor)*****:** Tres
22. ***Prof.):*** ¡Muy bien! Mateo ¿Escuchaste lo que te dijo Héctor?
23. ***E3 (Mateo*****):** Sí
24. ***Prof.):*** Listo. ¿El número dos ya lo hiciste, Mateo?
25. ***E3 (Mateo):*** No
26. ***Prof.):*** Listo. Entonces vamos a ver. ¿Quién? Luis Fernando ¿le puedes ayudar a Mateo a Explicar el número 2? Recuérdale por favor.
27. ***(Prof.):*** ¿Qué tenía que dibujar en el número dos?
28. ***E6 (Luis Fernando):*** lunas
29. ***E5 (Samara):*** Cuatro
30. ***(Prof.)*** ¡Muy bien! Entonces Luis Fernando cuatro lunas. ¿Cuántas tenía que tachar?
31. ***E6 (Luis Fernando):*** Tres.
32. ***(Prof.)*** ¿Con cuántas se quedó?
33. ***E6 (Luis Fernando):*** Con unaaaa**.**

SDI. 4. RELACIONES ENTRE ENUNCIADOS QUE POSIBILITAN GÉNEROS DISCURSIVOS ORALES

A través de las instrucciones que da la docente se establece un formato global para desarrollar una actividad de comprensión cognitiva, y compromete a los niños de manera efectiva e inclusive los particulariza y da apertura de participación al llamarlos por su nombre. En esta secuencia de enunciados que parte inicialmente de la instrucción, recrea las condiciones para que la comunicación sea ordenada y tenga una participación individual, pero también grupal al promover la ayuda colectiva.

En este caso, el género discursivo instruccional se basa en un lenguaje concreto y preciso que busca ser interpretado con facilidad. La docente recrea la repetición del enunciado como una estructura que establece la relación (corrección - aceptación) y reformula la participación del interlocutor al hacer seguimiento de la instrucción dada y la aceptación colectiva por medio de las nuevas instrucciones que hacen los niños a otros compañeros. En estos ejemplos se evidencia cómo, en una sesión de trabajo, el docente, haciendo uso de la palabra, introduce a los estudiantes a emplear diversos géneros discursivos (explicativo – instruccional) y sirve de modelamiento inicial.

Podemos afirmar que en el escenario de enseñanza remota, los géneros discursivos que se hacen visibles (instruccional, explicativo, conversacional, expositivo, argumentativo) no son simples juegos de reglas y convenciones, sino que se convierten en moldes de la comunicación discursiva y su génesis radica en que no existen sin la palabra del otro. Es decir, que en estos nuevos escenarios de interacción se posiciona aún más la configuración del sujeto discursivo en un entorno dialógico, que brinda al interlocutor (estudiante) posibilidades de participación individual y colectiva.

Por otra parte, se configura una interacción de forma tridimensional ya que dialogan distintas voces (estudiantes – docentes – padres de familia) que articulan un horizonte valorativo e ideológico, y contribuyen a formar ciertas prácticas discursivas que determinan las intenciones y valoraciones del enunciado en relación con los otros. En estos análisis, los géneros discursivos orales constituyen unidades reales de comunicación para reconocer y comprender las relaciones de fuerza y las posiciones discursivas que contribuyen a plantear modelos de comunicación que interpreten la estructura dialógica que se utiliza en la educación inicial.

Esto supone considerar que los intercambios verbales en el aula de clase virtual, traducen acciones conjuntas dentro de una relación dialógica en las dimensiones interaccional y transaccional. Para Vernant (2004) el diálogo en estas dos dimensiones implica, en primer lugar, una interacción lingüística resultado de una cooperación conjunta de dos interlocutores y, en segundo lugar, reconocer que este proceso es tributario y tiene finalidades transaccionales porque “no se habla por hablar, sino para actuar sobre el mundo que construimos en colaboración con el otro o en enfrentamiento con él” (p. 88).

Por tanto, los géneros discursivos orales en la interacción de docentes y estudiantes ayudan a definir ejes específicos, que se convierten en rutas de navegación para que el uso del lenguaje oral desde un sentido progresivo lleve a los estudiantes a su uso

formal. Ejes que enmarcan un sentido perceptivo de la escucha, aspectos lingüísticos, extralingüísticos y discursivos.

Es decir, que desde la cotidianidad del aula de clase, los niños en esta edad escolar logran diferenciar y usar tipologías discursivas adecuadas a sus capacidades intelectuales y conlleva plantear el reto a los docentes de este ciclo escolar al pensar la enseñanza del lenguaje oral, no desde la cotidianidad o espontaneidad, sino desde la promoción y desarrollo de situaciones comunicativas en el aula de clase, para que de esta forma los estudiantes reconozcan la función social del lenguaje y diferencien los modos de organización del discurso. Lo que permite concluir que, para alcanzar este objetivo, es necesario asumir la enseñanza de la oralidad desde espacios espontáneos, pero también amerita vincular a este proceso el diseño de espacios planificados e intencionados desde una didáctica de compromiso que muestre una relación entre el conocimiento y la acción en las prácticas de enseñanza.

5. Conclusiones

Si bien los géneros discursivos toman presencia en el aula desde dos perspectivas, una relacionada con su uso dentro de la dinámica interaccional, y la otra como objeto de conocimiento; estos primeros análisis ponen en evidencia que en la dos hay una intencionalidad de enseñanza de los mismos, de manera implícita y explícita, respectivamente. Es decir, a través del género instruccional, propio de la voz del maestro, se van marcando secuencias de enunciados que regulan la dinámica de participación e interacción, modelan y ceden paulatinamente el uso de este género a los estudiantes, dando apertura a marcos referenciales de la comunicación discursiva y fomentando su conciencia discursiva, no solo desde la producción sino desde la recepción.

Este panorama plantea claramente un doble desafío al maestro, pues no solo se trata de diseñar y desarrollar una didáctica de los géneros como un espacio transdisciplinar; sino de pensar y tomar conciencia de la manera cómo habla, cómo pregunta, cómo escucha y cómo dinamiza las prácticas discursivas, pero sin disipar el carácter espontáneo propio de la oralidad. Este doble ejercicio llevará a que el docente de Educación Inicial pueda apropiarse de la naturaleza disciplinar del lenguaje oral, desde el marco discursivo, y adquirir un mayor grado de estructuración, lo que implica comprender la producción discursiva como elementos organizadores de situaciones comunicativas que dan cuenta de una funcionalidad social.

En este marco interpretativo se advierte que no es suficiente que el maestro quiera transformar sus acciones para que se logren los propósitos esperados, sino que se requiere un conocimiento esencial de las funciones del lenguaje en la vida de los niños de Educación Inicial, lo que indica que el maestro deba pasar de reflexiones desde una postura autocrítica a reflexiones críticas con otros, para alcanzar una nueva ética profesional.

Los hallazgos nos permiten reconocer el accionar discursivo en el aula virtual y estamos ante la necesidad de promover la reflexión de prácticas pedagógicas en redes de aprendizaje y plantear configuraciones didácticas que promuevan el uso de los géneros discursivos en este ciclo escolar para lograr visibilizarlos curricularmente y brindar a la oralidad un estatus relevante en el aula.

Referencias bibliográficas

Arán, P. (2016). *La herencia de Bajtín*. Reflexiones y migraciones.

Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal.* Siglo XXI.

Bojacá, B. L., & Morales, R. D. (2001). Aproximaciones a una propuesta de análisis del discurso dialógico en el aula. *Enunciación, 6*(1), 50-58.

Buber, M (1993). *Il prinicpio dialógico e altri saggi*. Milán: San Paolo.

Bronckart, J. P. (2004). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. *Langages*, (1), 98-108.

Caicedo, D., Simbaqueba Gutiérrez, J. A., & Vaca Guatavita, M. L. (2016). Las tertulias pedagógicas y los grupos interactivos como estrategias para promover prácticas de lectura dialógica e inclusiva con docentes de las instituciones educativas Carlos Lleras Restrepo y Centro Social de Yopal, Casanare.

Calderón, D. I. (2003). Género discursivo, discursividad, argumentación. *Enunciación*, *8*(1), 44-56.

Cárdenas, A (2020ª.sf). *Acción, práctica y discurso pedagógico*. Seminario Discurso y educación: Poder y cambio social. Universidad Pedagógica Nacional. Doctorado Interinstitucional en educación.

Cárdenas, A. (2020b). *Discurso, construcción y cambio social*. Seminario Discurso y educación: Poder y cambio social. Universidad Pedagógica Nacional. Doctorado Interinstitucional en educación.

Charaudeau, P. (2006). El contrato de comunicación en una perspectiva lingüística: normas psicosociales y normas discursivas. Opción, 22(49), 38-54.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Gadamer, H. G. (1977). Herméneutique et théologie. *Revue des sciences religieuses, 51*(4), 384-397.

García – Debenc, C. (2010). Evaluar lo oral. *Enunciación*, 15 (2), 103-122.

Grzincich, C. G. (2016). *La comunicación discursiva en Mijaíl Bajtín*. El Cactus, revista de Comunicación, 5(5).

Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2014). *Perspectivas teóricas, tensiones y aperturas de la oralidad contemporánea en Iberoamérica*. En Soler, S. (Comp.), Panorama de los estudios del discurso en Colombia (págs. 183-203). Bogotá. D.C.: Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Gutiérrez-Ríos, M. Y. (2017). Repensar el papel del diálogo para la inclusión social, la responsabilidad política y la educación dialógica. *Actualidades Pedagógicas,* 1(69), 15-47.

Ríos, Y. G. (2008). El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes. *Infancias imágenes, 7*(1).

Hernández, M. (2016). La voz: una tarjeta de presentación formal en preescolar*. Educación y pedagogía*. Aportes de maestros y maestras de Bogotá. (págs. 65-80). Bogotá. Recuperado: http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Educacion_pedagogia_Aportes_de_maestros.pdf

Hernández – Rincón, M (2020). Las interacciones orales en la Educación Inicial en Hernández Rincón, M., Gutiérrez Ríos, M., Molano, Zuluaga, J.C., Chávez Wong, J., & Niño Gutiérrez, E. (2020). Maestros y maestras de educación inicial dialogando en Red. ISBN 978-958-5584-65-5. https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2404

Hernández – Rincón, M & Gutiérrez – Ríos, M.Y (2021). Aportes a la Resignificación del concepto de interacción en la educación remota de emergencia. (Artículo inédito). Universidad de La Salle.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review, 2*7, 1-12.

Marrero Acosta, J. E., & Rodríguez Palmero, M. L. (2008). Bakhtin y la educación. *Revista Qurriculum*, *21*, pp. 27-56

Reyzábal, M. (1997). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid, La Muralla.

Santos, F. E. B. (2017). Géneros discursivos orales usados por docentes en el programa La Aventura de la Vida. *Revista Pedagógicos*, 7.

Strauss, A., & Corbin, J. (2003). Bases de la investigación cualitativa técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia, 45.

Vernant, D. (2004). Pour une logique dialogique de la véridicité*. Cahiers de linguistique française, 26*, 87-111.