

EL DISCURSO ORAL PEDAGÓGICO EN ESCENARIOS DE TELEFORMACIÓN¹

Recibido 12/08/2022 Aceptado 24/09/2022

:
Josefa Elisa Camargo de Labrador²
: elisacamargo978@gmail.com
Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez
Adrián Filiberto Contreras-Colmenares³
adrianfilidi@gmail.com
Universidad de Los Andes- Venezuela

RESUMEN

La intencionalidad de esta investigación consistió en la generación de un constructo sobre el discurso oral pedagógico en los escenarios de teleformación, con base en los hallazgos en los docentes de la UNESR. Se fundamentó en el paradigma interpretativo bajo el enfoque cualitativo y lo etnometodológico como método (*reflexividad*), mediante una entrevista semiestructurada, la observación no participante y el grupo focal aplicado a tres docentes (*miembros*), además de un guion de preguntas, la grabación digital, y las notas de campo. Los resultados evidenciaron que los procedimientos utilizados en la actuación discursiva del docente responden a la conducción explicativa más vertical que horizontal. Se concluye, que el discurso es dependiente de los componentes socioemocionales que varían según la aproximación o lejanía de la acción comunicativa, de ahí que repensar el discurso en la virtualidad implique de un proceso de diálogo intersubjetivo con variados apoyos tecnológicos y pedagógicos que permitan se obtenga una validez en el entendimiento.

Palabras Clave: discurso oral pedagógico, escenarios de teleformación, práctica pedagógica.

ABSTRACT

The intention of this research consisted in the generation of a construct on oral pedagogical discourse in teletraining scenarios, based on the findings of UNESR teachers. It was based on the interpretive paradigm under the qualitative and ethnomethodological approach as a method, through a semi-structured interview, non-participant observation and the focus group applied to three teachers (members), in addition to a script of questions, digital recording, and the field notes. The results showed that the procedures used in the discursive action of the teacher respond to the explanatory driving more vertical than horizontal. It is concluded that the discourse is dependent on the socio-emotional components that vary according to the approach or distance of the communicative action, hence rethinking the discourse in virtuality implies a process of intersubjective dialogue with various technological and pedagogical supports that allow obtain a validity in understanding.

Key words: pedagogical oral discourse, teletraining scenarios, pedagogical practice.

¹ Este artículo es un primer avance derivado de la investigación: **El discurso oral pedagógico escenarios de teleformación**

² Josefa Elisa Camargo de Labrador. Dra. en Pedagogía. ULA (2022). Profesora Agregada de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, La Grita, estado Táchira. Email: elisacamargo978@gmail.com

³ Adrián Filiberto Contreras Colmenares. Dr. En Educación UPEL (2003) y Abogado, especialista en Derecho Administrativo. Profesor emérito, jubilado, categoría Titular, dedicación exclusiva, Universidad de Los Andes- Táchira. Email: adrianfilidi@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La realidad sanitaria actual ha replanteado cambios profundos en el modo de relacionarse, organizarse, trabajar y educarse. La pandemia (COVID-19) ha generado transformaciones en la manera de enseñar y aprender en todos los niveles y modalidades de la educación. Todo ello, a través de la implementación de prácticas de docencia híbrida (presencial y virtual), *e-learning* síncrono (tiempo real), formación a distancia, con soporte de las TIC. Es innegable que la educación *on line* se ha convertido, en estos momentos, en una herramienta importante para superar la distancia social, que ha ocurrido producto de la pandemia.

De más está decir, que no es porque sea mejor que la educación presencial, simplemente, es, porque, en esas condiciones, era el único modelo viable para muchas instituciones universitarias, que, aunque ya trabajaban con la educación *on line*, todavía, como señala Sangrà (2020): “El 88 % del profesorado no tenía experiencias previas relevantes en docencia *online*” (p. 31); ello hizo necesaria una preparación emergente para desempeñarse en la teleformación.

Específicamente, ocurrió en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), donde a pesar de la formación virtual de los profesores tuvieron que asumir un reto inesperado y así atender a los estudiantes, en escenarios *on line*; de modo que, de un 40 % de clases en línea antes de la

pandemia, se llegó hasta el desarrollo de un 100 % de las actividades en escenarios de teleformación. Estos han sido definidos por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020), como espacios en los cuales:

...la actividad del docente se vincula con el uso pedagógico de tecnologías digitales, la creatividad para resolver distintos retos que la situación excepcional plantea, el despliegue de estrategias de comunicación sincrónicas (inmediata) y asincrónicas (no inmediata) y el diseño de planes o guías de trabajo para desarrollar el aprendizaje autónomo. (p. 4)

En este sentido, la teleformación, comúnmente denominada *formación online o e-learning*, es un método de enseñanza en el cual el docente es el responsable del aprendizaje del estudiante. Tal situación le exige ser un creador de contenidos, actividades, ejercicios y gestión de variadas herramientas de comunicación que, en el caso de la UNESR, para dar mayor cobertura durante la cuarentena, se incluyeron espacios virtuales *e-learning* síncronos externos. Así se apoyaron en videoconferencia, videoclases, *podcast*, videollamadas y asesorías, entre otras, las cuales fueron realizadas, en tiempo real, a través de las diferentes redes sociales, con las que se cuenta.

Ahora bien, enfrentar la totalidad de las actividades en línea trajo consigo encuentros en tiempo real, cuya exigencia significaba el manejo de un discurso oral

horizontal, para el cual el docente, en principio, contaba con poca formación. Esto parece ser así si se toma en cuenta que en la presencialidad predomina el discurso monogestionado y que su actividad en la virtualidad la había realizado de manera asíncrona. Por ello, asumir un discurso plurigestionado en la teleformación, bajo los nuevos paradigmas pedagógicos y metodológicos, significó un gran compromiso técnico, cognitivo, social y motivacional, para el desarrollo de las interacciones digitales. En estas como agrega Noblia (2000):

No requiere de una presencia física, pero sí de la dinámica de la oralidad, la estructura, la sincronidad y el control sobre la interacción. (...) A esta dinámica colabora la escritura con el control interaccional y discursivo y las reglas del juego de una conversación común. (p. 90)

En esta línea, posesionarse de un discurso, concretamente, oral pedagógico en los escenarios de teleformación implica contar con habilidades comunicativas y dialógicas para el uso de la información y la colaboración; sobre todo, para la gestión del conocimiento. Hay que tomar en cuenta que en la actualidad los roles comunicativos y discursivos desempeñados por los docentes son mucho más variados que antes; significa que la organización del aprendizaje conduce a más discusiones y negociaciones de significados.

Esto se debe a que las clases virtuales como señalan Regueiro (2005)

son: ...“un espacio comunicativo vivo [y que la comunicación que se lleva a cabo es una] comunicación didáctica” (p. 180); ella, -la comunicación-, tiene una finalidad instructiva y formativa, que precisa de las herramientas necesarias para apropiarse de las maneras de hablar sobre el saber, en sus actos de enseñanza para apoyar el aprendizaje. Indican, al respecto, Nussbaum y Tusón (2002): ...“[todo ese proceso] significa (...) apropiarse del discurso específico que se reconoce como propio de cada disciplina” (p. 121). Por tanto, el discurso oral pedagógico se convierte en la fuente que posibilita el aprendizaje constante y continuo que se produce en las múltiples prácticas comunicativas *on line*.

En congruencia con lo expuesto, Cortés y Carrillo (2010) agregan que no es posible hablar de auténtica enseñanza *on line*: ...“si no se desarrolla un discurso claro y eficaz, no solo de contenidos, teorías y saberes, sino también de metodologías y procedimientos (...) para expresarse y comunicarse a través de muy diversos formatos digitales, medios y lenguajes” (p. 224). Esto responde a la idea de que el discurso del docente en la enseñanza es integrativo, porque se configura en los saberes y prácticas pedagógicas mediadas desde y en la red, en la que se genera una variedad de significados y construcciones colaborativas de la enseñanza y el aprendizaje. En esta construcción, el docente es un acompañante en las etapas interactivas. En ellas, según Salmón

(2013), empieza con:

...el acceso y motivación, (...) aumenta lentamente en la etapa de socialización -más comunicación con y entre los participantes y con mayor frecuencia- y se intensifica en las etapas de intercambio de información y construcción de conocimiento [con lo cual se llega a obtener una] participación total e intensa. (p. 26)

Estas etapas ilustran la interacción cognitiva y social que posibilita la profusión de intervenciones discursivas orales que deben guiar el diseño del aprendizaje para empoderar a los estudiantes hacia la construcción individual y colectiva del conocimiento. Por esa razón, Maina (2020) agrega que, en la acción comunicativa que fluye en las e-actividades, el aprendizaje y las metodologías activas deben ser demostrativas, basadas en el diálogo y la colaboración; asimismo, en la construcción de conceptos y explicación de procedimientos para que los estudiantes se sitúen en el contexto y tengan identificados los objetivos del aprendizaje. Así las cosas, la intervención oral del docente debe acompañar los procesos de aprendizaje, según un principio de oportunidad y progresiva disminución, hasta que el estudiante promueva un aprendizaje activo.

Según lo referenciado, en ese proceso de acompañamiento también se requiere lograr una proximidad discursiva oral, que permita, según Romeu (2020):

Desarrollar actividades más operativas y concretas para la

mejora de la docencia *online* (...) ya que apuesta por lenguajes más allá de la escritura, como el oral o el visual, facilitan un mayor acercamiento y proximidad, y ayuda al alumnado durante su proceso de aprendizaje. (pp. 123-124)

Es conveniente destacar que la presencia de estos lenguajes orales pedagógicos, promueve las relaciones sociales y, además, desarrollan la interacción instructiva y cognitiva, tan importantes para el mantenimiento y seguimiento del estudiante en las dinámicas de aprendizaje *on line*. Según Martínez-Otero (2010) en esta acción comunicativa del profesor universitario *on line*: ... “ha de tenerse muy presente el sentido y el alcance del discurso oral pedagógico como: fuerza instructiva, hondura emocional, potencia motivadora, compromiso social y esencialidad ética” (p. 108). Pero, este discurso no funciona por separado, sino que, por el contrario, ha de ser y debe ser unitario; es decir, dentro de los procesos interactivos se requiere: motivación, afecto y reciprocidad social, para la moderación de la situación de enseñanza y aprendizaje.

No obstante, en cada uno de esos eventos discursivos orales, la racionalidad dialógica entre los docentes y estudiantes suele verse cuestionada en los escenarios virtuales, cuando se carece de una común interpretación; por ejemplo: el docente impone sus ideas, el estudiante las acepta, aunque se sienta confundido y con dudas. Esta forma de comunicación del docente no facilita el entendimiento y la comprensión de lo dado al estudiante.

Habermas (1999) expresa que la comunicación puede verse alterada cuando se presenta una ausente profundización del análisis de las condiciones de la intersubjetividad en la acción comunicativa y en la orientación de ese entendimiento en esos ambientes interactivos.

Así se respalda la necesidad de profundizar teóricamente en la generación de un constructo sobre el discurso oral pedagógico en los escenarios de teleformación, con fundamento en lo encontrado en los docentes de la Carrera de Educación Integral de la UNESR. Y, por supuesto, permite analizar los conceptos subyacentes relacionados con el discurso oral del docente en sus interacciones cotidianas.

El discurso oral pedagógico

En las nuevas modalidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante la teleformación, el discurso oral pedagógico se configura en una compleja elaboración en la que se desarrolla una interacción bidireccional entre profesores y estudiantes, así como una acción dialógica horizontal entre los estudiantes. En dicha relación de comunicación pedagógica, el discurso desarrolla variados diálogos que van desde la instrumentalidad (dar y seguir instrucciones) hasta una aproximación y acercamiento de socialización, intercambio, motivación y afectividad.

Por todo ello, en estos escenarios de aprendizaje, el docente asume nuevas funciones pedagógicas y sociales que

contribuyen a la construcción del conocimiento especializado. De allí que el discurso oral se centre, por una parte, hacia la discusión de puntos críticos, responder preguntas y orientar las diversas contribuciones de los estudiantes; y, por la otra, a disponer de una atmósfera de colaboración en línea en el desarrollo y exposición de los temas. Esto se debe a que, con estas nuevas tecnologías de la teleformación, como señala Barberá, Badia y Mominó (en Cabero Almenara, 2004) el docente:

...se convierte en un animador de la inteligencia colectiva de los grupos de que se responsabiliza. Desde este punto de vista, su actuación se dirige al acompañamiento y gestión del aprendizaje: incitación al intercambio de conocimientos, mediación relacional y simbólica o al pilotaje personalizado de los recorridos de aprendizaje. (p. 10)

Las actividades que desarrolla el docente exigen nuevas maneras de moderación del discurso oral pedagógico, que van desde una comunicación horizontal hasta una vertical entre profesor y estudiantes, según las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Estas actividades *on line*, Cabero Almenara (2004b) las clasifica en: (a) *técnicas*: dar asistencia técnica y respuestas inmediatas a los problemas que presenten los estudiantes; (b) *académicas*: el profesor debe tener un lenguaje fluido en aspectos relativos al dominio de contenidos; (c) *organizativa*, explicación de las normas de funcionamiento y (d) *orientadora*, motivar

a los estudiantes hacia el trabajo e informarles su progreso.

El discurso en la teleformación

En el espacio virtual toma vida una acción comunicativa variada que permite emerja el conocimiento en un común entendimiento. Silva (2010) define el discurso virtual como: “El centro de la experiencia formativa virtual: construir conocimiento en red al interior de una comunidad de aprendizaje. (...) lo cual implica aspectos pedagógicos, interpersonales y cognitivos” (p. 17). Esta construcción discursiva demanda de habilidades relacionadas estrechamente con la acción pedagógica oral en la que el docente asume un papel de moderador al establecer una relación comunicativa dialógica e intersubjetiva, fundada en la razón y la reciprocidad entre los actores pedagógicos en la enseñanza y el aprendizaje virtual.

En relación con lo expresado, Brito (2008) concibe el discurso oral pedagógico en los espacios virtuales como el medio que permite la interacción pedagógica y la generación de experiencias que solo se llevan a cabo: ...“por la mediación de otro (...) en un interaprendizaje” (p. 66). Tal situación conduce a un entendimiento significativo, en la medida en que el docente como asesor o tutor en línea sea un organizador situado del discurso que presenta y establece determinados tipos de saberes; con ellos se puede constituir, según Burbules (1999): ...“un compromiso tanto emocional cuanto cognitivo. (...) que se

sustenta en una inteligencia cognitiva, pero también en los sentimientos recíprocos” (p. 43); significa, pues, que, al dialogar, discutir, o enunciar cualquier construcción oral se asume una reciprocidad social, cognitiva y emocional que compromete y modifica a los actores pedagógicos como sujetos epistémicos.

Si bien las acciones discursivas en los espacios virtuales se implican directamente en un diálogo sostenido y dirigido, también comparten una inteligencia. En correspondencia con ello, Holmberg (1986) expresa que dichas acciones incitan al intercambio de conocimientos y a la mediación relacional dirigida por la voz del profesor. Su acción coordinadora y facilitadora estructura y guía esta interacción con cierta fluidez y rapidez, a partir del momento en que abre la clase, asigna roles, plantea ideas y conceptos sobre un determinado tema. Al igual, se logra cuando mantiene el diálogo dinámico, organizado y coherente en el desarrollo de las actividades.

Por esta razón, para moderar el discurso oral pedagógico en la virtualidad, el docente debe ser reflexivo y promover aportaciones de calidad; para ello, es necesario, que tenga, como señala Silva (2010): ...“una adecuada preparación y dominio de ciertas habilidades comunicativas y moderadoras que se complementan con un adecuado manejo de los conocimientos impartidos” (p. 11). Significa que el discurso oral pedagógico surge producto del conocimiento ya sea teórico o práctico del docente que lo

sustenta en sí mismo, en el ambiente de enseñanza, en su materia, en el currículo y en la instrucción (Elbaz, 1983). Asimismo, como indican Wilson, Shulman y Richert (1987) en el conocimiento que tenga el profesor, el cual debe estar relacionado con los contenidos pedagógicos, con los intereses del aprendiz, con el proceso de aprendizaje y con los objetivos educativos. Además, se vincula con lo que indica Marcelo (2002) vinculado con el conocimiento didáctico del contenido y del contexto.

Y, en concreto, relacionado con los conocimientos que construyen en la práctica misma que se convierten en medios de reflexión para la toma de decisiones sobre su ejercicio profesional. Al igual, estos conocimientos se ven reflejados en los pensamientos difundidos en las intervenciones comunicativas pedagógicas dirigidas al descubrimiento y hacia una nueva comprensión basada en la sensibilidad y la inteligencia de quienes interactúan en él. Esto se debe a que el discurso, en su función dialógica, establece una construcción recíproca continua, a través de la cual se logra una aprehensión de ese conocimiento en la realidad. Por ejemplo, como agrega Burbules (1999):

En algunos casos puede tener una finalidad determinada como la de responder una pregunta específica o comunicar un entendimiento ya declarado (...) en otras caracteriza algunas formas de discusión grupal. (...) la discusión dialógica en el aula no solo hace que los

participantes aprendan acerca de un tema en cuestión, sino que también aprendan a expresarse con claridad ante los demás; y aprendan acerca de los demás como personas. (p. 32)

De esta manera, se procura un entrecruzamiento entre un diálogo cognitivo y social que contribuye a que haya un reconocimiento de intenciones expresivas e interactivas, que se fundan en los principios constructivistas del conocimiento, debido a que la fluidez del mismo discurso exige intervenciones; además, de ayudas o andamiajes para conectar la información nueva a los esquemas existentes.

Por ello, según Burbules (1999) estas ayudas producen un diálogo basado en una: "Enseñanza recíproca (...) como una forma pedagógica; [en la que] no interesa la mera provisión de información nueva, sino que se cultiva una comprensión explícita sobre la índole del conocimiento" (p. 34). Significa, suministrar al estudiante ciertos andamios (Bruner, 1997) dadas sus necesidades, preguntas y sus propósitos, para que poco a poco construyan su comprensión mediante una actividad relacional participativa.

En esta intervención el docente actúa como un orientador de apoyos, desde la introducción de temas, formulación de preguntas, iniciación y conducción de variados puntos de vista y el estudiante como un co-partícipe engrana esas ayudas hasta alcanzar una regulación de su propio conocimiento.

El diálogo en las clases virtuales exige un compromiso intersubjetivo, que puede conducir a acuerdos y desacuerdos; la esencia es conseguir que se origine el entendimiento recíproco que propone Habermas (1999) para lograr la validez con cierto grado de compromiso en el sostenimiento de puntos de vista con respeto a las diferencias. De modo que ese flujo discursivo brinde confianza y reciprocidad en la variedad de actividades didácticas y pedagógicas en las interacciones entre los docentes y estudiantes en los escenarios virtuales.

Facilitación del discurso oral en la construcción del conocimiento

El docente cumple una función importante en la intermediación discursiva que posibilita un lenguaje multimodal, el cual proporciona y promueve las situaciones de aprendizaje. Masetto (2012) considera, al respecto, que la facilitación que realiza el docente con su discurso oral pedagógico, se hace patente en:

...la forma como se presenta y trata un contenido o tema que ayuda al aprendiz a reunir las informaciones, a relacionarlas, organizarlas, administrarlas, discutir las, debatirlas con sus compañeros, con el profesor, y con otras personas (interaprendizaje), hasta el momento en que se produce un conocimiento que sea significativo para él, un conocimiento que se incorpore a su mundo intelectual y vivencial, y que lo ayude a comprender su realidad humana y social e incluso a intervenir en ella. (p.

145)

En este concepto el docente cumple un papel muy importante como facilitador del discurso, porque, en primer lugar, realiza una estructuración coherente de la información y dispone a los estudiantes hacia el interaprendizaje; en segunda instancia, incorpora un lenguaje motivador y transformador para hacer que el conocimiento sea más vivencial y, para ello, su intervención intelectual orienta al estudiante hacia la validación de la comprensión. En términos específicos, en esa facilitación discursiva tiene que darse, al mismo tiempo, como señala Garrison y Anderson (2005) una: ...“independencia cognitiva y la interdependencia social” (p. 44). Estos aspectos son disímiles, pero generan vivencias dialógicas auténticas, al entrar en relación las concepciones subjetivas con la realidad objetiva.

En tal sentido, una clase en escenarios de teleformación depende de la disposición de experiencias discursivas auténticas que, por un lado, exigen al docente que en su discurso oral desarrolle un pensamiento reflexivo, definido este por Dewey (1989) como: “Una consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de las bases que la sustentan y de las consecuencias ulteriores a las cuales conduce” (p. 100). Se trata de modificar ideas confusas en pensamientos coherentes, claros y armoniosos, a los fines de que ese discurso sea portador de una experiencia de aprendizaje más

profunda que se amplíe en las construcciones intelectivas.

Este discurso, también, obtiene una reciprocidad que conjunta la acción reflexiva y la comunicativa, a través de la deliberación y la acción. Ello como señalan Garrison, Anderson y Archer (2001): “Refleja la relación dinámica entre el significado personal y la comprensión compartida, o sea, el conocimiento. El pensamiento y la acción significativos son esenciales para el proceso educativo” (p.98). Implica una congruencia entre el pensar y el actuar a partir de todos esos eventos pedagógicos que surgen producto de las experiencias y que en su sistematización procuran el conocimiento.

Si bien toda interacción discursiva es portadora de conocimiento, entonces el mensaje del discurso oral debe reflejar un pensamiento reflexivo y crítico que, a la vez sea como agregan los mismos Garrison, Anderson y Archer (2001): ...“cuestionador; pero atractivo, expresivo, pero receptivo, escéptico, pero respetuoso y desafiante pero de apoyo” (p. 96). Por tanto, en los escenarios de teleformación corresponde al profesor moderar la reflexión y el discurso, por medio de una acción comunicativa crítica y constructiva que se valida en las interacciones sincrónicas (videoconferencias, videoclases, mensajería instantánea, chats, entre otros) y en las interacciones asincrónicas o diferidas (audios o podcasts y otros).

En ambos casos, el discurso se produce en las constelaciones de

mensajes que se entretajan en esos espacios virtuales productores de sentido, y que, por sus emergencias, componen nuevas instancias de comunicación que permiten se desarrolle el pensamiento reflexivo. Y como consecuencia de ello, se alcanza un entendimiento significativo, que resulta fundamental en la enseñanza y en el aprendizaje en los escenarios de teleformación en donde comprender es el núcleo de la formación.

En relación con lo expresado, Burbules (1999) manifiesta que el diálogo en el discurso de la enseñanza: ...“es una relación comunicativa simbiótica entre iguales, que exige un compromiso tanto emocional cuanto cognitivo. (...) se sustenta en una inteligencia cognitiva, pero también en los sentimientos recíprocos de interés, confianza, respeto, aprecio, afecto y esperanza de los participantes” (p. 4). Así, esta simbiosis dialógica discursiva implica una relación socioafectiva y cognitiva que se traduce en expresiones virtuales de escucha activa, paciencia y tolerancia ante las diferencias.

Pero, también, como agrega Martínez (2010): se encuentran: ...“mensajes manifiestos, claramente perceptibles, cifrados sobre todo por medio del lenguaje. También [los] mensajes latentes, difíciles de identificar y suelen transmitirse no verbal y paraverbalmente. Hay, por último, [los] mensajes intermedios, esto es, semiexplícitos o semiocultos” (p.171). Entonces, el docente debe organizar su discurso para interactuar de manera

apropiada ante esa simbiosis que se genera y que debe ser coherente con las intenciones comunicativas de sus interlocutores.

Por esto, la interacción discursiva se asume como el puente que une las interacciones de los docentes y estudiantes; como indica Martínez (2010) dicha interacción se orienta por ...“un discurso extenso y orientador de las relaciones y del proceso educativo. Se puede afirmar que la comunicación en el aula virtual y la enseñanza-aprendizaje a distancia dependen en gran medida del discurso del educador” (p. 112).

De lo descrito se destaca que el discurso en su acción interactuada origina un proceso de co-construcción o de construcción conjunta (Edwards y Mercer, 1988) basada en un andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976) y una participación guiada (Rogof, 1993). Desde estos planteamientos, la interacción en los escenarios de teleformación solo es realizable bajo la colaboración y coordinación conjunta del profesor y el estudiante, quienes, gracias a la negociación de los significados en el contexto discursivo, hacen posible la comunicación y el entendimiento.

Metodología

Esta investigación se fundamentó en el paradigma interpretativo bajo el enfoque cualitativo, y la etnometodología como método para precisar **los procedimientos (reflexividad)** que los docentes utilizaban en esas interacciones habituales para referirse a sus acciones. La

intencionalidad fue *analizar los conceptos subyacentes relacionados con el discurso oral pedagógico en las interacciones de la práctica pedagógica en los escenarios de teleformación de la UNESR*. Las técnicas de recolección de información utilizada fueron la entrevista semiestructurada, la observación no participante, y el grupo focal y como instrumentos se utilizaron: un guion de preguntas, la grabación digital, y las notas de campo. Los informantes fueron tres (03) docentes (*miembros*) de la carrera de Educación integral de la UNESR.

La técnica para el procesamiento de la información se correspondió con el análisis de contenido con lo que se reveló el sentido a partir de la descomposición que emergía del texto transcrito en *las entrevistas*, de lo obtenido mediante la técnica *grupo focal* y de las *observaciones*. Asimismo, para el proceso de análisis, interpretación y teorización se utilizó el paradigma introspectivo vivencial (Padrón, 1992) y desarrollado de forma cualitativa bajo el diseño propuesto por Contreras-Colmenares (2018).

Disquisición Hermenéutica

A continuación, se presenta la descripción de una de las unidades temáticas de todo el proceso investigativo.

Unidad Temática: Discurso oral pedagógico

“El discurso oral pedagógico” alude a la forma como los docentes en sus situaciones de habla desean ser comprendidos por el estudiante, mediante un acuerdo intersubjetivo que facilita el

entendimiento en la construcción de los conocimientos. A su vez, es un generador del pensamiento, mientras el docente actúa y especula sobre su propio desempeño en la práctica pedagógica. En este sentido, en los hallazgos se distinguieron una diversidad de nociones sobre el discurso oral pedagógico que, por medio del proceso de interpretación, se pudieron concertar ocho categorías: *actos de habla proficientes, componentes socioemocionales, coherencia del habla, calidad del mensaje, limitaciones conversacionales, situación de reflexión en el lenguaje, operación de construcción discursiva, recursividad didáctica* **para efectos de este estudio solo se describirán dos, por contener datos de importancia**, como se aprecia en la figura 1:

Figura 1: Diagrama relacional de la Unidad Temática discurso oral pedagógico (categorías y conceptos emergentes)

Fuente: Camargo (2022)

Categoría: Actos del habla proficientes

Los “actos del habla proficientes” se definen como las intencionalidades ilocutivas basadas en el aspecto *pragmático del lenguaje*. Habermas (1999) las considera esenciales para que la relación interpersonal sea válida y legítima. Bajo esta premisa, según los resultados de la entrevista y la observación, en la actividad cotidiana del docente las funcionalidades representativas de la acción comunicativa,

desde lo registrado en la entrevista y apreciado en la observación se concentran en procedimientos concentrados en: *explicaciones, preguntas, exposiciones cortas, ampliación de la información, diálogo fructífero* (entrevista), explicación y repetición de ideas claves (observación).

Esta actuación discursiva se vincula a *un rol de conductor de contenidos o de guía de aprendizajes*, lo cual, según Vigotsky (1978), le asigna un valor al contexto de interacción y facilita la construcción colaborativa que origina una participación activa que acompaña, media y retroalimenta al estudiante en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Aunque es importante aclarar que el excesivo maternalismo comunicativo tiene una tendencia más hacia la direccionalidad que a la bidireccionalidad; esto trata de traslucirse en algunas de las expresiones de los docentes: (*verbos en*



primera persona) “les ofrezco ayuda” “explico” “los direcciono” “extiendo” “realizo” “atiendo” “amplío”. En tal sentido, aunque los docentes intentan la integración del estudiante, aún se denota la unidireccionalidad en la solicitud de una

respuesta interpretativa del destinatario.

Concepto Emergente: *El hacer del lenguaje del docente*

Se define como la acción discursiva comunicativa que se origina entre los profesores y los estudiantes dando lugar a relaciones interpersonales dinámicas que se apoyan en la comprensión activa del conocimiento.

Por tal razón, Zemelman (2007) concibe el hacer del lenguaje como una: ...“práctica que descubre la consciencia del estar-con y ante-otro” (p.169), y esto se debe a que el docente en su discurso oral habita y es habitado por el lenguaje (Manosalva y Guzmán, 2013). En consonancia con lo anterior, se reconoce que, en la actividad pedagógica cotidiana, la tarea del lenguaje va más allá de una comunicación directiva; se orienta a la coordinación consensuada que se dan en las interacciones con el otro y que constituye un marco relacional común.

Al respecto, en la intelección de la realidad cotidiana los docentes se representan como *miembros activos* que operan el discurso en ese hacer del lenguaje a través de **explicaciones** (*término proveniente de la observación y la entrevista*) que construyen en su continuo razonamiento lo que implica actuar en un marco relacional común que más que una simple acción directiva le otorga al docente la capacidad para tomar decisiones sobre su realidad discursiva e interactuar con los estudiantes.

Categoría: Componentes

socioemocionales

Un componente significa que combina, junto con otros elementos, un todo (RAE, 2020); en este caso, se habla de formar parte, de constituirse e integrarse. Ahora bien, según lo observado en la actuación de los *miembros*, existen diferentes elementos en sus vivencias cotidianas que, al agruparse, forman parte de un “componente socioemocional” mayor que permite se originen relaciones en el contacto social, se desarrollen actitudes expresivas y se logren conexiones discursivas. En cuanto a las relaciones de contacto social, éstas se entienden como el conjunto de interacciones que ocurren entre los docentes y estudiantes, que son aceptadas por todos; tal es el caso, de los testimonios obtenidos del *grupo focal, entrevista y observación*:

(Grupo focal MC) Bueno, según mi experiencia, desde que inicio cualquier actividad con los estudiantes trato de crear un clima social receptivo, así busco que se genere ese entrecruzamiento permanente de relaciones asertivas dentro de un clima de respeto a los demás y con el entorno. Sé que, en estos tiempos, todo es muy difícil; por ello, es importante que como docentes desarrollemos actitudes de comprensión, y esto lo digo, porque muchas veces en el aula existen estudiantes que se coartan y no quieren participar, o se sienten que son poco valorados por los demás

(Grupo focal, JL) Doy un

tiempo para relacionarme con los estudiantes saber quiénes son y que se conozcan entre ellos. Por esto, me preocupo, porque ese clima del aula sea solidario y empático. Es así, que, desde un principio, les indico a mis estudiantes cuáles son las pautas de convivencia, para que aprendan a aceptarse y mostrar un comportamiento positivo, porque la base es que interioricen los valores humanos.

(Coment obs 3: Inv). Trato displicente, tono de voz bajo y lento, hace énfasis en el contenido, no en el estudiante. En el mismo docente se nota una contradicción entre lo que dice y hace, que se devela en su actitud cuando habla, y son precisamente estas actitudes las que alejaban a los estudiantes **(coment obs 4, inv)**. “Comenzaron veinte estudiantes y en las últimas clases quedaban tres”

(Entrevista, AC, P2) También, otro generador del saber para lograr la sinergia en los equipos es crear un clima apropiado para la construcción colectiva del conocimiento; es decir, para el debate, el contraste de opiniones con los estudiantes y para hacer que esto lo hagan también entre ellos.

(Entrevista, AC, P5) También creo un ambiente de socialización en el que empleo una intervención sensible para compartir la información que crece, cuando hago preguntas que yo llamo disparadoras para que los estudiantes hagan aportes relevantes y así lograr que la información se incremente.

(Observación MC) ¿Cómo

están? Que gusto que estemos todos por este medio reunidos. Hoy vamos a comenzar con entusiasmo y vamos a ponerle muchas ganas, yo estoy aquí como su compañera de viaje, he venido a compartir un conocimiento, del que estoy segura ya ustedes saben mucho, porque hablaremos de experiencias de vida.

(Observación JL) Buenos días. Traten de desactivar el audio. **(El profe hace silencio y espera)**. Aprendan a escuchar, los interesados manténganse en línea, los demás pueden retirarse. Vamos a empezar, a partir de ahora ustedes van a definir qué significó la primera teoría económica desarrollada desde el mercantilismo, verdad. Lee la lámina.

En las unidades de significado registradas hay un término que se hace reiterativo, tanto en los grupos focales, la entrevista y la observación, se trata de los *métodos desarrollados por los miembros*: creación de un clima social receptivo (MC), clima solidario y empático (JL), clima apropiado, ambiente de socialización (AC), comenzar con entusiasmo (Observación MC), y luego, lo expresado en la entrevista por el docente (JL) contrasta: aprendan a escuchar, los interesados manténganse en línea, los demás pueden retirarse (observación JL) **(Coment obs 3: Inv)**. *Trato displicente, tono de voz bajo y lento, hace énfasis en el contenido, no en el estudiante.*

De esta manera, los componentes socioemocionales según las expresiones anteriores aparecen divididos en dos

partes: (a) los docentes dan importancia al uso de un lenguaje empático para atraer el interés del estudiante hacia la tarea (b) uno de los docentes a pesar de que en la entrevista manifiesta que es importante crear un ambiente de socialización en lo observado en la práctica no lo hace y se ampara en un discurso monogestionado con énfasis en el desarrollo monodireccional de la clase. Esto se hace evidente en su actuación inexpresiva,

Desde esta conceptualización, existen tres elementos que afectaron su acción discursiva: presencia de un discurso literal, desinterés por el público de estudiantes, lejanía en la presencialidad virtual y escasas relaciones con los estudiantes. Ante lo que puede confirmarse, que la actitud gestual y verbal afecta el mensaje que comunica el docente en la clase. Esto se contradice con las aseveraciones de Martínez (2010) para quien: “El estímulo constante del esfuerzo y la compenetración del profesor con los alumnos son igualmente fundamentales para que se atraiga su interés, atiendan, se involucren y aprovechen las actividades formativas” (p. 117). Asimismo, Habermas (1999) considera que en la acción comunicativa tiene que existir entendimiento entre los interlocutores.

En contraste, en los otros docentes se observó un clima social asertivo y afectivo a través de una conexión discursiva cálida:

(Coment obs 5, inv): La profesora hablaba con un tono apropiado para gestionar la

interacción social entre los estudiantes.

(Coment obs 6, inv) Se dirigía con respeto a los estudiantes con ideas claras, y sabía cómo transmitir las con firmeza, facilitaba el debate y permitía a los estudiantes expresar sus opiniones, ideas y necesidades.

(Observación: AC) Prof: Así es, nunca debemos rendirnos, todos tenemos grandes talentos y nadie puede minimizar ese gran potencial, como expresó Carlos: Nunca dejar que nadie nos diga no.

Est: Muy cierto profe, esa frase es muy bonita y la voy a tomar muy en cuenta.

Profe: Bueno todos animados como estamos, vamos a tomar esa frase como núcleo de lo que desarrollaremos de ahora en adelante. Recuerden incluirme esa frase en todo lo que hagamos de ahora en adelante. Para dar inicio a nuestra experiencia de aprendizaje conversaremos un poco sobre el estudio individual y sistemático.

Este *miembro* sitúa el foco de atención en la afectividad, por cuanto su discurso emergió, mediante el sentido provocado por las conexiones emocionales evocadas por la actuación colectiva. En ello concuerda el criterio de Duarte y Berríos (2018): “No se trata de ver en las emociones un distractor del mundo social; por el contrario, la idea es hacer visibles y explícitos los vínculos entre afectividad e interacción social para entender mejor cómo funcionan las relaciones” (p. 118). Es así, que la profesora envuelve y atrae con una comunicación sincera que genera en los estudiantes autoconfianza: “Los

estudiantes se mostraban emocionados e interesados, con la temática; por ello, se expresaban con espontaneidad” (Coment obs 7, inv). De esta manera, lo social y emocional se convierten en poderosos ingredientes que moldean el discurso oral y le dan profundidad al significado que se les confiere a las palabras.

Ahora bien, en atención a lo esgrimido, los métodos empleados por los docentes en esta categoría pueden definirse como expresiones progresivas, socialmente adecuadas que se concretan en la percepción, valoración y expresión de apoyo y empatía frente a las necesidades afectivas de los estudiantes. Estas requieren de la sintonización sensible para reconocer las emociones en el sentir y hacer, tal como se aprecia en los siguientes relatos:

(Entrevista: MC, P6) Por esta razón, cuando en nuestra acción docente utilizamos un discurso sugestivo, cargado de afectividad, de reflexión, ameno, ilustrativo cargado de ejemplos, vivencias y lo hacemos como una acción repetida, será más fácil para nuestros estudiantes internalizar la información, más que simplemente memorizar palabras.

(Entrevista: MC, P5) Asimismo, en mi moderación trato de comunicarme mediante una sintonización sensible con el entorno, cohesionarlo, para crear un ambiente apropiado.

(Grupo focal: AC) Creo que cuando introduzco frases afectivas en mi discurso, observo que los estudiantes se conectan y les gusta involucrarse.

Entonces, pienso que el núcleo

de todo discurso tiene que ver con la parte afectiva dentro de esa capacidad de emocionar, gustar, atraer, conectar.

(Entrevista: AC, P3) Casi siempre, empleo mi discurso oral desde el principio para crear lazos emocionales, mediante una comunicación asertiva; es decir, una conexión fuerte, cordial y empática, desde que inicia el curso a través de la bienvenida y presentaciones.

(Grupo focal: JL) En una clase normal, por lo general doy la bienvenida, utilizo palabras motivadoras, expresiones emocionales y afectivas con lo que logro que el estudiante exprese lo que siente de manera espontánea.

(MC, Observación por WhatsApp: C18) A través de mensajes de voz asesora a los estudiantes con un tono cálido y amable para que se sientan cómodos y se entusiasmen con la materia.

(Grupo focal: MC) En realidad, sobre todo en las clases cuando me acerco desde la sensibilidad humana, en el que, como lo dice Maturana, he realizado un encuentro para “lenguajear” y emocionar, desde la esencia de la emoción del amor como aceptación del otro como legítimo en esa convivencia cotidiana para socializar ese entrecruzamiento permanente.

(Observación: MC) Buenos días, apreciados estudiantes “Que el Poder interior aflore en sus vidas, porque está dentro de ustedes” Este ciclo de exposiciones, según mi percepción, es más que conocimiento, es reflexión para sus vidas, espero que sea un grato paseo para sus pensamientos, necesidades y deseos. Los estaré acompañando en este trayecto. Estoy atenta a sus dudas y preguntas. Qué Dios

los bendiga
[Subrayado integrado]

A partir de las opiniones de los *miembros* sobresale una variedad de términos que guardan relación, tanto en las expresiones individuales de la entrevista, como en lo surgido de los grupos focales y la observación, los cuales se corresponden con la *acción discursiva habitual del docente*: discurso afectivo cargado de sugestividad, sintonización sensible, comunicación asertiva, palabras motivadoras, expresiones emocionales, tono cálido y amable, aceptación del otro. Todos ellos, van engranados a un discurso oral pedagógico que se apoya en el sentir y el hacer.

Al igual, los profesores se familiarizan con los estudiantes y emplean variedad de métodos: la *motivación, la atracción, la conexión, el establecimiento de lazos emocionales y el entusiasmo*, todos ellos le conducen a un lenguaje personal favorecedor de la intersubjetividad. El mismo es avalado, como señala Martínez (2010), por expresiones de estados de ánimo, palabras de estímulo y giros coloquiales, dando, en consecuencia, predominio a la función expresiva.

Así, se origina una coordinación consensuada que entrelaza las emociones y el lenguaje en el discurso cotidiano de los profesores y que se revela en la forma en cómo se dirigen a los estudiantes. Por supuesto, hay que aclarar que la naturaleza de esta emotividad se refleja más en las unidades curriculares que

trabajan con la Orientación, Neurolingüística y Dinámica de grupo, debido a la temática que desarrolla, la cual está directamente relacionada con las emociones, las afectividades humanas, la reflexión y el autocrecimiento personal.

En cambio, en las unidades curriculares de la Historia de Venezuela, se observó menor motivación, quizá, por la misma naturaleza de los contenidos, que tienden a ser más densos y teóricos. Ello induce a la apatía de los estudiantes, lo cual provoca la aparición de vivencias indeseadas, tal comparación se precisa en los siguientes *comentarios de la observación*:

...(Coment obs 8 inv. MC-JL)
cuando el docente demostraba emocionalidad, calidez, manejaba un buen tono de voz y lo emitía con claridad, los estudiantes se mostraban interesados, participaban y preguntaban, al contrario, JL el docente no demostraba emocionalidad, los estudiantes se mostraban apáticos. De tal manera, la clase se hacía poco atractiva y densa. Los estudiantes participaban muy poco y salían y volvían a ingresar o se retiraban en medio de clase.

Entonces, el discurso oral tiene una gran complejidad y su operacionalización efectiva, según lo evidenciado, depende de la emocionalidad que se le imprima, además, de la incentivación que promueva el docente; por eso, a partir de las apreciaciones de la investigadora como observadora en la teleformación, el docente debe esforzarse más por crear un clima saludable de autocontrol, que

responda a lo indicado por Martínez (2010) en cuanto debe haber:

...una relación genuinamente personal con el educando, presidida por la comprensión, la confianza, el respeto, la amabilidad, la acogida, la orientación, etc. Todo ello, hace necesario un discurso impregnado de autenticidad, apertura, cordialidad y empatía, que invite al diálogo y a la compenetración. (p. 115)

Esto demuestra la necesidad de mantener a los estudiantes acompañados y animados para evitar que caigan en la frustración y abandonen el desarrollo de la actividad. Así se pudo evidenciar en unas de las observaciones realizadas por la investigadora, que había falta de compenetración y empatía, -por parte de algunos docentes-, que estuvieran vinculadas con las necesidades de los estudiantes: *“El docente no respondía o contestaba tarde y de mal genio” (coment obs 9 inv WhatsApp)*

De allí queda claro, por tanto, que la contemplación de “los componentes socioemocionales” en el discurso oral pedagógico deben favorecer el acompañamiento del estudiante durante todo el proceso teleformativo que, por lo general, tiende a ser despersonalizado. Sin embargo, los lazos emocionales pueden frustrar o compensar el deseo de aprender en ese recorrido formativo.

Terminada la descripción de las categorías se procede a profundizar en el proceso de teorización.

De los conceptos emergentes a los

**conceptos emergentes abarcadores:
progresión en la teorización**

Concepto Emergente Abarcador de la Unidad Temática Discurso Oral Pedagógico: *La acción comunicativa en la interacción del docente*

El docente en su acción formativa desarrolla un proceso intencional con el propósito de captar, integrar, relacionar, modificar el conocimiento a los fines de valorar, interpretar y comprender la realidad. Ello tiene que ver con la cognición, la cual, según Lupón, Torrents y Quevedo (2015):

...equivale a la capacidad de procesamiento de la información a partir de la percepción y la experiencia, pero también de las inferencias, la motivación o las expectativas, y para ello es necesario que se pongan en marcha otros procesos como la atención, la memoria, el aprendizaje, el pensamiento, etc...”. (p.1)

Con fundamento en lo expuesto debe decirse que el docente en la medida en que reflexiona sobre su realidad se apropia de un conjunto de prácticas y experiencias con las que percibe las significaciones, las interpreta y verifica, pues ha de aplicar los distintos procesos cognitivos que le permitirá apoyar el procesamiento adecuado de la información proporcionada.

Es decir, este conjunto de procesos cognitivos, como responsables de la construcción de los conocimientos impactan, favorablemente, en el desarrollo del pensamiento crítico y en la orientación

de la información hacia situaciones constructivas activadoras de actos, según Halliday (1986) reguladores, interactivos y heurísticos, dirigidos a la emisión de respuestas provenientes de preguntas que permiten la apropiación y construcción de conocimientos con los otros. Esta interacción y procesamiento de la información se entrelaza dentro de la emisión propia del discurso oral pedagógico, mediante habilidades superiores que permiten que la realidad se interprete en la acción comunicativa que sirve de mediadora en la interacción que se desarrolla entre los profesores, estudiantes en los escenarios de formación.

Ahora bien, esta acción comunicativa adquiere significación en la interacción entre los seres humanos que participan en dicho acto comunicacional; en este caso, los docentes y los estudiantes. Según la RAE (2020) la interacción deviene de: inter, significa *entre* y actuación, que procede del latín, más exactamente del verbo *acture*, que a su vez emana de otro anterior *agere*, que puede traducirse como hacer. Así, podría definirse como la puesta en acción del docente para hacer y producir un efecto. Y, en este caso, esta interacción viene dada por el acto cognitivo de decir y comunicar en la escena pedagógica observada en la UNESR. Aquí, ese decir y comunicar se entrelazó en el discurso oral del docente en los espacios de *e-learning* síncrono, en los que diferentes diálogos permitieron el contacto con el conocimiento.

En correspondencia con lo expresado García-Aretio (2012) en su teoría del diálogo didáctico mediado hace énfasis en la interacción y la describe como: (a) diálogo simulado *asíncrono*, sustentado en las TIC; el estudiante interactúa con el contenido; (b) diálogo real *síncrono*, mediado con las TIC: interacción social virtual (docente-estudiantes y estudiantes-estudiantes); (c) diálogo real *asíncrono*, mediado con las TIC: interacción social, no presencial y (d) diálogo real *síncrono*, planteado desde las TIC: interacción social presencial (docente-estudiantes y estudiantes-estudiantes).

A continuación, en la figura 2 se visualizan las situaciones en que se presenta la acción del hacer discursivo del docente mediante el diálogo en la interacción pedagógica.

Figura 2
Interacción dialógica del docente



Fuente: Camargo (2022)

En la interacción, la labor del docente, como facilitador, se basa en incorporar, en el trayecto de aprendizaje formulado, variadas maneras de conexión dialógica para atrapar la atención del

estudiante, por medio de eventos diversos de interacción participativa, productiva grupal o individual y asesorías. En concordancia con esas acciones, también se deben emplear mensajes orientadores y motivadores para detallar el procedimiento de la actividad, a la vez que se han de introducir palabras que animen y estimulen el aprendizaje significativo. En este particular, el docente procede como animador social, afectivo, cognitivo y motivacional al convertirse en un sujeto omnipresente que dirige y afina la melodía del aprendizaje.

De acuerdo con Lara, Gómez, Hernández y Villa (2016), para lograr este cometido en la acción comunicativa, resulta fundamental la adopción: ...“de una perspectiva interpretativa, porque el discurso supone comunicación o construcción social situada. Es la voz de los actores en el proceso de mediación con TIC” (p. 103). Así, se debe originar un nuevo discurso oral para un nuevo estudiante más inconforme, más apegado a la volatilidad de los cambios, que exige un discurso más cónsono con sus necesidades y sus variadas perspectivas de la realidad.

De allí que el discurso monológico ya no llena las expectativas, por tanto, debe subir el escalón hacia la bidireccional y multidireccional para alcanzar una voz más abierta, cónsona con la fluidez de la virtualidad y así otorgar ayudas cognitivas en tiempo real (sincrónico *e-learning*). Desde esta perspectiva, puede establecerse un diálogo retroactivo de los

contenidos digitales, los procesos formativos y las instrucciones de las actividades. Por esto, el discurso oral pedagógico se constituye en una **acción comunicativa en la interacción del docente** atravesado de actos reales y cambiantes.

El constructo: su elicitación con fundamento en una de las dimensiones que lo constituye. El constructo se elaboró así: Generación de un constructo acerca del discurso oral en la interacción teleformada

El discurso oral pedagógico se genera en la acción comunicativa entre el facilitador/mediador, estudiantes/participante, quienes desarrollan un papel activo como constructores diseñador de contenidos y recursos educativos que administra a los estudiantes para el desarrollo de las diferentes temáticas, y como un organizador de experiencias didácticas que persiguen la integración de los estudiantes de forma progresiva al conocimiento. En este sentido, acompaña el aprendizaje de los estudiantes y conduce el desarrollo de actividades con las que favorece sus capacidades cognitivas, representativas del lenguaje, sociales y críticas en el encuentro de posiciones y oposiciones, que desde la virtualidad entran en discusión. Esto es, mantener el hilo comunicativo, mediante un habla argumentativa.

Bajo esa singularidad locutiva, Habermas (1999) define el discurso oral

como una forma de reflexión de la acción comunicativa, en cuanto utiliza un lenguaje conducente al entendimiento⁴ entre los docentes y estudiantes, que les permite la constitución de una relación interpersonal influida por la confianza entre lo aceptado y lo reconocido en la interacción pedagógica que llevan a cabo. De tal manera, que la acción comunicativa en el discurso oral, en términos de Habermas (1999) se manifiesta dentro de un acuerdo intersubjetivo sobre una determinada significación, con la finalidad de producir transformaciones según la actuación del profesor y el interés del estudiante.

Este actuar comunicativo, según Habermas (1999), fundamenta la acción con sentido y significación que se ha de establecer en el escenario de teleformación. En él los interactuantes (docentes/estudiantes) establecen el entendimiento sobre las acciones significantes que desarrollan, las cuales permiten se instaure, entre ellos, un acuerdo mínimo para que el evento pedagógico se transforme en acción significativa. Esa es la calificación que se le otorga de acuerdo con el criterio de la comprensión lograda. Esta actuación comunicativa, en términos vyotskianos, se obtiene en los valores negociados que favorecen la articulación de los procesos de representación y de comunicación en la realidad formativa. (Ver figura 3)

El docente/facilitador, a partir de sus

competencias tecno-pedagógicas, se apropia de variadas herramientas de teleformación y de los servicios de internet, para dar un acompañamiento adecuado a los estudiantes. Por tanto, atiende con su acción comunicativa la tutoría emocional, cognitiva, afectiva, motivacional e instructiva en todos los encuentros que requieren su presencia virtual. Esto significa que posee un dominio procedimental para la administración de la interacción dialógica, tanto en la asistencia que brinda como apoyador cognitivo en el itinerario de actividades individuales y grupales, como en la retroacción permanente que emerge en ese acto comunicativo.

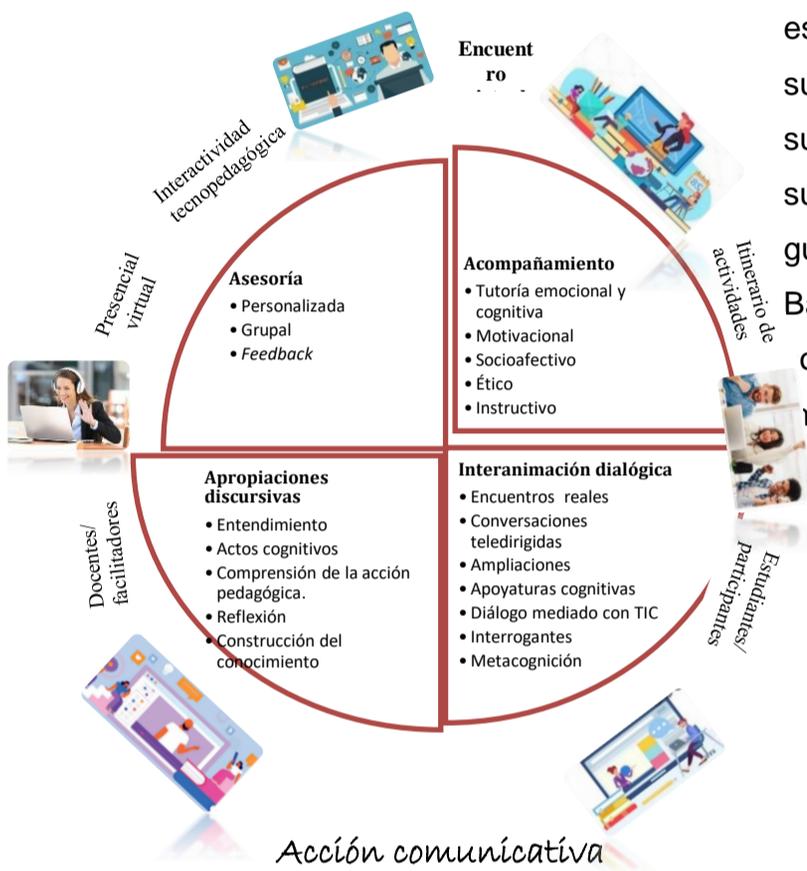
De la misma manera, el docente emplea formas de integración en la modalidad *e-learning sincrónico*, orientadas por un itinerario de actividades teledirigidas para la discusión, conversación y bajo situaciones didácticas (expositivas, interrogativas, diagnósticas, prácticas, argumentativas, entre otras) que combinan las actividades y recursos para el aprendizaje con las TIC. Ergo, la tarea del docente/facilitador se concentra en incorporar en todas las actividades previstas, la mixtura posible de diálogos e interacciones señaladas, para los que dispone de eventos difusivos del discurso oral pedagógico, dentro de situaciones diversas centradas en la participación, producción grupal e individual.

⁴ “El concepto de entendimiento (*Verständigung*) remite a un acuerdo racionalmente motivado alcanzado entre

los participantes, que se mide por pretensiones de validez susceptibles de crítica” (Habermas, 1999, p.110).

Figura 3

Dinámica del discurso oral pedagógico en los escenarios virtuales



Fuente: Camargo, E. (2022)

Es trascendente acentuar que tanto el discurso como los contenidos consignados, incluyen la pregunta como puente cognitivo para desplegar la interactividad pedagógica. Esta puede presentarse de diferentes modos: dirigidas, intercaladas, conceptuales, interpretativas, dinamizadoras, disparadoras, divergentes y convergentes. Su funcionalidad depende de lo que se espera que el estudiante puntualice en los variados momentos de la presentación de los contenidos, desde los detalles esenciales del conocimiento hasta el contraste y reconstrucción creativa de su

respuesta.

De lo expuesto, puede sustraerse que la acción comunicativa desencadena el entendimiento, por cuanto los docentes/facilitadores y los estudiantes/participantes le dan sentido a sus producciones, en la medida en que se sujetan a una intención profunda y sustancial (Habermas, 1999); lo cual guarda relación con la explicación que da Batjijn (1981) respecto de la dialogicidad sociocultural. Y lo expresa del siguiente modo:

La palabra en el lenguaje es en parte de otro. Se convierte en “propiedad de uno” sólo cuando el hablante la puebla con su propia intención, su propio acento, cuando se apropia de la palabra, adaptándola a su propia semántica e intención expresiva. Antes de este momento de apropiación, la palabra no existe en un lenguaje neutral e impersonal, sino que existe en la boca de otras personas, sirviendo a las intenciones de otras personas: de allí debe tomar uno la palabra y hacerla propia. (pp. 293-294)

Uno de los aspectos que se destaca en lo expuesto es la apropiación de la palabra, que solo se funda en la construcción intelectual de otorgarle sentido en el dialogismo emanado de las variadas tareas que se constituyen en los escenarios de teleformación. Tal dialogismo se precisa bajo un discurso oral directo, cara a cara, en el que se instaura

una *interanimación dialógica*⁵; quiere decir que los enunciados específicos del docente como hablante entran en contacto con los del estudiante y se interaniman. Pero se convierten en una construcción intelectual, solo cuando ...“se transforman en habla interna” (Vygotsky, 1986, p. 464). De lo expuesto puede colegirse, que el discurso oral pedagógico es una voz de sentidos que cobra valor en la construcción sostenida y estructurada entre la reflexión interna y externa. Tal conjunción, en palabras de Vygotsky (1986), se basa en un discurso interno maduro y un discurso social adaptado intelectualmente a los otros.

De manera que, ese discurso interno es algo más que una simple forma discursiva: es logrado por el docente desde la reflexión que realiza; lo construye mediante la abstracción permanente cuando planifica, crea contenidos, gestiona el aprendizaje; a este logro lo llama Vygotsky (1986) pensamiento verbal, con el cual analiza y comprende las actividades, para luego, exteriorizar lo pensado en el discurso social; de ese modo transforma ese pensamiento en palabra en la co-construcción de las clases. A su vez, esos insumos provenientes de la acción pedagógica retornan hacia dentro en el que el lenguaje se disipa en el pensamiento y la reflexión. (ver figura 4)

Figura 4

⁵ Batjin (1981): Es el lenguaje inherentemente dialógico. Así cualquier enunciado será siempre una respuesta a un enunciado que lo ha precedido. Con esa perspectiva,

Del habla interna a la externa en el discurso oral pedagógico



Fuente: Diseño Camargo (2022)

De alguna manera, la dimensión expresiva del discurso oral pedagógico, es reflexiva e interfuncional, porque es adaptativa y se transforma en las vivencias negociadas en el proceso de construcción en el que los docentes se constituyen. Estas vivencias negociadas se originan dentro de diversas situaciones, que, en congruencia con lo expresado por Martínez-Otero y Gaeta (2018), operan en variados momentos pedagógicos, que van desde: (a) *situaciones instructivas* en las que el profesor tiene un dominio científico-técnico del conocimiento sobre su materia; (b) en *la afectividad*, basada en un discurso oral cordial y empático, que anima al diálogo y a la afinidad; (c) en la *socialización*, en la que existe un ambiente de colaboración e interacción a través de debates, discusiones, conversaciones y diálogos mediados síncronos y asíncronos; (d) en la *motivación* se proponen situaciones

interanimación dialógica es el entrelazamiento de variadas voces, estén ellas presentes o incluso ausentes. Los enunciados solo pueden existir en la interrelación entre autores y destinatarios.

atrayentes, con un lenguaje evocador y sugerente y (e) en la *ética*, por su carácter axiológico en el desarrollo de comportamientos adecuados.

Todos estos elementos se funcionan como un todo unitario con sentido y significado, porque el discurso oral, como acción comunicativa, es una herramienta sustentada en la comprensión que condiciona la manera de conocer, de sentir y de vivir. De allí que el discurso oral se genere dentro de un contexto de acompañamiento nutrido de sentidos y significados. Estos elementos sirven de sustento para el entendimiento intersubjetivo en los encuentros virtuales, que a través del andamiaje pedagógico conduce toda una dinámica, de carácter constructivista, comunicativo y humanista que actúa en procura del aprendizaje dialógico e interactivo del estudiante. Es importante destacar que a pesar de que la intervención discursiva es dirigida por el docente, su acción es compartida con los estudiantes en la presencialidad del *e-learning* sincrónico, en el que se originan correspondencias propositivas en las actividades de aprendizaje.

Visto así, entonces, el discurso oral pedagógico procura una transposición progresiva de sentidos y significados en la dimensión virtual, al constituirse en un espacio abierto, sobre el que los profesores en conjunción con los estudiantes construyen, reconstruyen, deconstruyen la comprensión de la acción pedagógica, al ampliar, cooperar y registrar, conforme con un diálogo

polifónico, nuevos lenguajes en la conexión pedagógica intermedial.

Reflexión final

Sobre la base de los hallazgos obtenidos, la acción comunicativa del docente sigue siendo monológica; aún existe una imposición discursiva asimétrica que da pocas oportunidades al estudiante para lograr su entendimiento sobre lo que aprende; esto se debe a la falta de profundidad discursiva; por tal razón, el docente requiere superar dos aspectos esenciales: (a) la acción epistémica del discurso, en tanto actos que se construyen en la cotidianidad, los cuales demandan ser traducidos por parte del docente para el entendimiento del estudiante; (b) el docente debe organizar su discurso desde el pensamiento epistémico hasta el pensamiento teórico, y no al contrario, para lograr acercarse a las necesidades del estudiante transaccional de esta época que va a tono con el ritmo de la realidad, pero no al ritmo de la construcción conceptual. Por tanto, el docente desde su acción comunicativa discursiva debe asumir discursos y enunciados, así como el manejo de ideas, que tengan un sentido real en el momento en que el estudiante construye su conocimiento.

Referencias

- Bajtín, M. (1981). *The dialogic imagination: four essays*. Austin: University of Texas Press.
- Brito, M. (2008). *Enseñanza en la Universidad*. Cuenca: Universidad

- del Azuay. <https://dle.rae.es/emoji>
- Burbules, N. (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores S.A.,
- Cabero Almenara, J. (2004a). Cambios organizativos y administrativos para incorporación de las TICs a la formación. Medidas a adoptar. Edutec. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Núm. 18, noviembre 2004. (pp. 1 - 24). <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/download/526/259/>
- Cabero Almenara, J. (2004b). *La transformación de los escenarios educativos como consecuencia de la aplicación de las TICs: estrategias educativas*. Consultado el 12 de enero de 2022, en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1448496.pdf>
- Contreras-Colmenares, A. (2018). Precisiones conceptuales y procedimentales acerca de la proposición de aproximaciones teóricas en las tesis doctorales. *Perspectivas*, 3(1). 115-132. Consultado el 09 de diciembre de 2021, en: <https://revistas.ufps.edu.co/index.php/perspectivas/article/download/1428/1380>
- Cortés, J. A. y Carrillo, L. E. (2010). La competencia comunicativa en la producción académica. En Cisneros, E. J., García, B., Luna, E. y Marín, R. (Eds.), *Evaluación de competencias docentes en educación superior* (pp. 211-242). México: ReDECA, Plaza y Valdéz, PROMEP
- Dewey, J (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Diccionario Real Academia Española (RAE). (2020). Alineamientos. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 15 de enero, 2021, de
- Duarte, A., Berrío, L. (2018). Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras. En Leyva, X (coord.); *Saberes en diálogo: mujeres indígenas y académicas en la construcción del conocimiento*. (107-132). Buenos Aires: CLACSO.
- Edwards, D., y Mercer, N. (1988). *El Conocimiento Compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Elbaz, P. (1983). *Teacher thinking a study of practical knowledge*. London Croom Helm.
- García-Aretio, L. (2012). El diálogo didáctico mediado en educación a distancia. *Contextos Universitarios Mediados*, nº 12,34 (ISSN: 2340-552X Consultado el 18 de julio de 2021, en: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:UNESCO-contextosuniversitariosmediados-12_34/Documento.pdf
- Garrison, D., Anderson, T. y Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, vol. 15, pp. 7-23. Consultado el 30 de marzo de 2021 de http://www.communityofinquiry.com/files/CogPres_Final.pdf
- Garrison, R.; Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI: investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Taurus.
- Halliday, M. (1986) *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica: México.
- Holmberg, B. (1986). *The Growth and Structure of Distance Education*. Londres: CroomHelm.
- Lara, F; Gómez, F; Hernández, J y Villa, L. (2016). La voz de los actores en el proceso de mediación con TIC. En:

- Osorio, M (2016). *Las tecnologías de la información y comunicación. Avances, retos y desafíos en la transformación educativa. II Congreso Internacional de Transformación Educativa. Alternativas para nuevas prácticas*. México.
- Lupón, M; Torrents, A y Quevedo, L. (2015). Procesos cognitivos básicos. *Apuntes de psicología en atención visual*. Consultado el 9 de diciembre de 2021, en: https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/189580/tema_4.__procesos_cognitivos_basicos-5313.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Maina, M. (2020). *E-actividades para un aprendizaje activo. Capítulo IV*. En: *Decálogo para la mejora de la docencia online propuestas para educar en contextos presenciales Discontinuos*. Albert Sangrà (coord.), Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya.
- Manosalva, S. y Guzmán, P. (2013). *Hermenéutica y discurso: el decir de las palabras en la construcción de identidad anormal*. *Plumilla Educativa* (12).
- Marcelo, C. (2002). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Martínez-Otero, V. (2010). Modelo pentadimensional del discurso educativo aplicado a la educación a distancia. *Práxis Educativa Vitória da Conquista* v. 6, n. 8. Consultado el 12 de mayo de 2021 en: https://redib.org/Record/oai_articulo_1773875-modelo-pentadimensional-del-discurso-educativo-aplicado-a-la-educaci%C3%B3n-a-distancia.
- Martínez-Otero, V. y Gaeta, L. (2018). Estudio del discurso educativo en una muestra de docentes mexicanos. *Revista Iberoamericana de Educación* vol. 76 Recuperado el 30 de mayo de 2020, en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2855/3837>
- Masetto, M. T. (2012). Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. (19. ed.) Campinas: Papirus,
- Noblia, V. (2000). Conversación y comunidad: los chat en la comunidad virtual. *Revista iberoamericana de discurso y sociedad*, v. 2, n. 1. Consultado el 27 de septiembre de 2021, en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4582779>.
- Nussbaum, L. y Tusón, A. (2002). El aula como espacio cultural y discursivo. En Lomas, C. (Ed.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 195-208). Barcelona: Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura de los Estados (2020). *Las TIC en la educación*. Consultado el 13 de agosto de 2021 en: <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion>.
- Padrón Guillén, J. (1992). *Paradigmas de investigación en las ciencias sociales*. [Documento en Línea]. Consultado el 7 de mayo de 2022 en: <http://padron.entretemas.com.ve/paradigmas.htm>
- Regueiro, M. L. (2005). Técnicas de comunicación en el aula. En Chamorro, M. C., y Sánchez, P. (Eds.), *Iniciación a la docencia universitaria: Manual de ayuda*. Salamanca: Instituto de Ciencias de la Educación Universidad Complutense de Madrid.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Romeu, T. (2020). Cinco estrategias clave para la docencia en línea. En: *Decálogo para la mejora de la docencia online propuestas para educar en contextos presenciales Discontinuos*. Albert Sangrà (coord.),

Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya.

Salmón, G. (2013). *E-tivities: A key to active online learning* (2.ª ed.). Londres: Routledge.

Sangrà, A. (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia online propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. Libro electrónico. Consultado el 25 de junio de 2021, en: http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/122307/1/9788491807766_no_venal.pdf.

Silva, J. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación educativa*. Vol. 10, núm. 52. Instituto Politécnico Nacional. México. Consultado el 8 de julio de 2021, en: <https://www.slideshare.net/mardecor>

reo/tutoria-en-plataformas-virtuales.

Vygotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Wilson, S.M., Shulman, L.S. y Richert, A.E. (1987). 150 different ways of knowing: Representations of knowledge in teaching. En J. Calderhead (Ed.), *Exploring Teacher Thinking*. Londres: Cassell, 104-12

Wood, D., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). *The role of tutoring in problem solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100

Zemelman, H. (2007). *El Ángel de la Historia: determinación y autonomía de la condición humana (Ideas para un programa de humanidades)*. Barcelona: Anthropos.