ISSN 2683-3077 Año. 7 Vol. 1 Agosto 2026- Enero 2027

REVISTA ECÚMENE DE CIENCIAS SOCIALES

INCLUYE DOSSIER

"INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE: LOS DESAFÍOS DEL NUEVO SIGLO ANTE LA IA Y LAS PEDAGOGÍAS EMERGENTES"

PARTE 2

COORDINADO POR:

Mtra. Martha Nictze ha Frías Lara (ENSQ)
Mtro. Jesús Alejandro Báez Rodríguez (ENSQ)

REVISTA ECÚMENE DE CIENCIAS SOCIALES

Directores

Mtro. Ezequiel Fabricio Barolin - Instituto Mora, Universidad Anáhuac, México
Mtra. Orfilia Damiano Obando - Universidad Iberoamericana, México
Dr. Luis Alonso Hagelsieb Dórame - Universidad de Sonora, México

Comité Científico

Dr. Adriana Tervén - *Escuela Nacional de Antropología e Historia – Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social - Universidad Autónoma de Querétaro* - México
Dra. Alejandra Navarro Smith -*Instituto de Estudios Superiores de Occidente* - México
Dr. Alejandro Rabinovich -*Universidad Nacional de La Pampa* - Argentina
Dr. Antonio Arvizu - *Universidad Autónoma de Querétaro* - México
Dr. Armando Preciado -*Universidad de Guanajuato* - México
Dra. Cristina Viano - *Universidad Nacional de Rosario* - Argentina
Dra. Fausta Gantús -*Instituto Mora* - México
Dr. Félix Martínez - *Universidad del Tolima* - Colombia
Dr. José Elías Palti - *Universidad Nacional de Quilmes* - Argentina
Dra. Marcela Ternavasio - *Universidad Nacional de Rosario* - Argentina
Dra. María Elisa Servín - *Dirección de Estudios Históricos del Instituto Nacional de Antropología e Historia* -México
Dr. José Manuel Buenrostro Alba - *Universidad de Quintana Roo* -México

Colaboradores Editoriales

Mtro. Alan Suah Islas Ruiz /*Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco* -México
Arq. Christian Pulido / *Universidad Autónoma de Querétaro* – México
Dra. Cecilia Maldonado Lorenzo/ *TESI-Tecnológico Nacional de México* – México
Lic. Claudia Jazmín Cruz Ramírez / *SEP* – México
Mtro. Darío Machuca /*Universidad Nacional de Formosa* – Argentina
Mtra. Diana Baltazar Mozqueda / *Universidad Autónoma de Zacatecas* -México
Mtro. Douglas Véliz Vergara / Universidad de Atacama – Chile
Dr. Federico Hans Hagelsieb / *Universidad de Sonora* - México
Mtro. Jesús Alejandro Báez Rodríguez / *Escuela Normal Superior de Querétaro* - México
Dr. Juan Antonio Acacio / *Universidad Nacional de La Plata/ CONICET* - Argentina
Dra. Laura Victoria Rodríguez Zaragoza / *Universidad de Guadalajara* – México.
Mtro. Lázaro Gerardo Valdivia Herrero / *Universidad de las Artes de Cuba (ISA)* -Cuba
Dra. Lidia González Malagón /*Universidad Nacional Autónoma de México* – México
Prof. Natalia Paola Montoya / *Universidad Nacional de Jujuy* - Argentina
Mtro. Cristopher Sotelo Rodríguez / *Instituto Mora* – México
Mtra. Katia Merari Mota Arceo / *Instituto Mora* – México
Dra. Ilse Mayté Murillo Tenorio / *Universidad Autónoma de Querétaro* -México

Diseño de portada

Mtra. Orfilia Damiano

REVISTA ECÚMENE DE CIENCIAS SOCIALES, Año 7, Volumen 1, Número 13, agosto 2026-enero 2027. Es una publicación semestral, digital, autónoma y autogestiva, editada la Escuela Normal Superior de Querétaro (ENSQ), México, y el Grupo de Estudios en Integración y Cooperación en América Latina (GEICRAL) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. Av. Pie de la Cuesta #1203, Colonia Ricardo Flores Magón, Santiago de Querétaro, Qro., C.P. 76148, Teléfono +52 442 547 9177. Página electrónica: https://revistas.ensq.edu.mx/index.php/ecumene. Dirección electrónica: ecumene@ensq.edu.mx, revistaecumenecs@gmail.com Editor responsable: Mtro. Ezequiel Fabricio Barolín. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2023-072617305300-102, ISSN 2683-3077, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsables de la última actualización de este número: ISC. Efrén Rodríguez Reséndiz, Tel. +52 442 214 4941, Correo electrónico: erodriguezr@ensq.edu.mx. Fecha de última modificación: 30 de agosto de 2026. El contenido de los artículos publicados es responsabilidad de cada autor y no representa el punto de vista de REVISTA ECÚMENE DE CIENCIAS SOCIALES. Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). Se permite compartir y adaptar el material siempre que se reconozca adecuadamente la autoría y la publicación original, se incluya un enlace a la licencia, se indique si se realizaron modificaciones, no se utilice con fines comerciales y las adaptaciones se distribuyan bajo la misma licencia o una licencia compatible. Consultar los términos de la licencia CC BY-NC-SA 4.0 https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Los artículos y toda la información suministrada en ellos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de los miembros de la revista.

SUMARIO

EDITORIAL pp. 7-8

ARTÍCULOS POR CONVOCATORIA ORDINARIA

VISIBILIDAD DE LA PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ CON REFERENTES DE CRIANZA EN PRI-SIÓN EN EL ESTADO DE MÉXICO pp. 9-20
Visibility of the protection of children's rights with references of upbringing in prison in the state of Mexico
***Por* ITZEL ARRIAGA HURTADO & JOSÉ BENJAMÍN BERNAL SUÁREZ & TANIA EDITH REYES GARCÍA**

LOS CAMINOS DE LA EXIGIBILIDAD DEL DERECHO HUMANO A LA ALIMENTACIÓN EN MÉXICO pp. 21-38
Pathways to the Enforceability of the Human Right to Food in Mexico
***Por* ALEJANDRA JUKSDIVIA VÁZQUEZ MENDOZA**

APROXIMACIÓN COMPARADA ENTRE MÉXICO Y COLOMBIA DE LA PRUEBA ILÍCITA DENTRO DE LA DOGMÁTICA PENAL pp. 39-52
A comparative approach between Mexico and Colombia to illegally obtained evidence within criminal law dogmatics
***Por* LUIS ALONSO HAGELSIEB DÓRAME & OSCAR EUGENIO CAMPAZ HERNÁNDEZ**

MASCULINIDAD NORMATIVA Y VIOLENCIA SIMBÓLICA EN LOS DEBATES CONTEMPORÁNEOS (2000–2025): UN ANÁLISIS INTERDISCIPLINARIO pp. 53-65
Normative masculinity and symbolic violence in contemporary debates (2000–2025): an interdisciplinary analysis
***Por* HÉCTOR TORRES MUÑOZ**

BRECHAS DE GÉNERO EN EL MERCADO DEL ARTE: REPRESENTACIÓN Y VALORIZACIÓN DE MUJERES ARTISTAS CUBANAS Y LATINOAMERICANAS EN EL MERCADO SECUNDARIO pp. 66-97
Gender Disparities in the Art Market: Representation and Valua-tion of Cuban and Latin American Female Artists in the Secondary Market
***Por* PEDRO EDGAR RIZO PEÑA**

LA NARCOCULTURA COMO DISCIPLINA Y OBJETO: HACIA UNA DEFINICIÓN REFLEXIVA DESDE LA POSMODERNIDAD, EL NEOLIBERALISMO Y EL PATRIARCADO pp. 98-112
Narco-Culture as a Discipline and Object of Study: Toward a Reflexive Definition from the Perspectives of Postmodernity, Neoliberalism, and Patriarchy
***Por* OMAR FERNANDO CONTRERAS AGUIRRE**

PROBLEMAS SOCIO-DISCURSIVOS EN LA ENSEÑANZA DEL GÉNERO DEL RELATO NO LITERARIO: UNA PROPUESTA DE SUS FUNCIONES DIDÁCTICAS pp. 114-131
Socio-discursive problems in the teaching of the non-literary narrative genre: a proposal of its didactic functions
***Por* OSCAR EUGENIO CAMPAZ HERNÁNDEZ & MIGUEL ÁNGEL CARO LOPERA**

ENSAYOS

LAS MOVILIZACIONES OBRERAS FRENTE A LA REESTRUCTURACIÓN PRODUCTIVA: EL CASO DE NACIONAL MONTE DE PIEDAD, 2025-2026 pp. 132-155
Workers' mobilizations against process of restructuring productive apparatus: Nacional Monte de Piedad, 2025-2026
***Por* ULISES JURADO CONTRERAS & ADRIANA RAMOS ESPARZA**

ANDRÉS DE URDANETA: NAVEGANTE, EXPLORADOR, FRAILE. SU INFLUENCIA EN LA PRIMERA GLOBALIZACIÓN DEL SIGLO XVI pp. 151-167

Andrés de Urdaneta: sailor, explorer, friar. His influence on the first wave of globalization in the 16th century

***Por* JOSÉ LUIS ESPINOSA PIÑA**

RESEÑAS

Tillería Pérez, Daniel y Carlos Alfredo da Silva. Viaje al corazón de Corpus Christi. Los ejecutados políticos de Pedro Donoso 582-A. Santiago de Chile: RIL Editores, 2026, 252 pp. -pp. 168-173
Nombrar la violencia, comprender el poder y disputar el tiempo

***Por* EZEQUIEL FABRICIO BAROLIN**

Gabriel, M. (2021). *Ética para tiempos oscuros: valores universales para el siglo XXI* (G. García, Trad.). Pasado & Presente. (Obra original publicada en 2020). 411 pp. -174-176
El nuevo realismo y los viejos problemas, una reseña de ética para los tiempos oscuros
***Por* FEDERICO HANS HAGELSIEB**

SECCIÓN DOSSIER

LA LITERATURA COMO RECURSO PEDAGÓGICO pp. 175-184
Literature as a Pedagogical Resource
***Por* DAYNA DÍAZ URIBE**

LUDIFICACIÓN DEL AULA Y APRENDIZAJE-SERVICIO: UNA EXPERIENCIA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN SECUNDARIA TÉCNICA DESDE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA pp.185-198
Classroom gamification and service-learning: an experience in teaching spanish in technical secondary education from the perspective of the new mexican school
***Por* JUAN ANTONIO AGUAS GALLARDO**

PERCEPCIÓN ÉTICA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LOS PROFESORES. UNA REFLEXIÓN SOBRE EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN pp. 199-216
Teachers' Ethical Perceptions of Artificial Intelligence: A Reflection on the Future of Education
***Por* AFHIT HERNÁNDEZ VILLALBA & KAREN WAGNER SINIGER**

EXPERIENCIA INTERDISCIPLINARIA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE ESPAÑOL A TRAVÉS DE LA ESCENIFICACIÓN DE LA LITERATURA pp. 217-241

Interdisciplinary experience in Spanish teacher training through the dramatization of literature

***Por* MARTHA NICTZE HA FRÍAS LARA & ANGÉLICA ARACELI VÁZQUEZ RICAÑO & SANDRA LORENA AGUIRRE LÓPEZ**

EDITORIAL

El Año 7, Volumen 1, Número 13 de la ***Revista Ecúmene de Ciencias Sociales (RECS)*** representa un momento especialmente significativo en nuestra trayectoria, no sólo por la continuidad de este proyecto, sino también por los nuevos espacios de reconocimiento y fortalecimiento institucional que hemos alcanzado.

Uno de los acontecimientos más relevantes para ***RECS*** en este periodo tuvo lugar el 7 de agosto de 2026, cuando nuestra revista fue admitida en el Padrón del Sistema Nacional de Publicaciones Científicas y Humanísticas (SNPCyH), derivado de nuestra participación en la Convocatoria para el Reconocimiento de Revistas Nacionales de Acceso Abierto en el Sistema Nacional de Publicaciones Científicas y Humanísticas 2026. Este reconocimiento, otorgado por la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), constituye un paso importante en la consolidación de nuestra labor editorial y representa, al mismo tiempo, una reafirmación al trabajo que durante estos años hemos desarrollado para fortalecer la calidad, integridad y accesibilidad de nuestra publicación.

La incorporación al padrón del SNPCyH adquiere un significado especial para una revista como RECS, cuyo proyecto editorial se sustenta en el acceso abierto, la ausencia de cobros por envío, evaluación o publicación, así como en la convicción de que el conocimiento científico debe circular de manera libre, amplia y accesible. Nuestra revista mantiene como propósito contribuir a la producción, circulación, difusión y democratización del conocimiento en las ciencias sociales y las humanidades, promoviendo el diálogo interdisciplinario y la pluralidad de perspectivas.

Este reconocimiento también nos invita a mirar hacia adelante. Formar parte del SNPCyH no constituye un punto de llegada, sino una responsabilidad para continuar fortaleciendo nuestros procesos editoriales, mantener altos estándares de calidad académica, preservar la transparencia de nuestras prácticas y ampliar la visibilidad de las investigaciones que encuentran en RECS un espacio para compartir sus resultados y reflexiones.

En este número continuamos, asimismo, con nuestra vocación interdisciplinaria e internacional. Las contribuciones que integran esta edición reflejan la diversidad de perspectivas, enfoques metodológicos y problemáticas que caracterizan a las ciencias sociales contemporáneas. Cada texto publicado representa el resultado de un proceso de investigación, reflexión, evaluación y diálogo académico en el que participan autoras y autores, personas dictaminadoras y quienes integran el equipo editorial.

Por ello, extendemos nuestro más sincero agradecimiento a quienes han depositado su confianza en Revista Ecúmene de Ciencias Sociales y han contribuido a fortalecer este proyecto. Reconocemos particularmente la labor de nuestro cuerpo de dictaminadores, cuyo trabajo mediante el sistema de evaluación por pares doble ciego constituye uno de los pilares de la calidad académica de la revista, así como el compromiso permanente del equipo editorial que hace posible cada número.

De igual manera, reiteramos nuestro agradecimiento a la **Escuela Normal Superior de Querétaro (ENSQ),** institución editora de la revista, por el respaldo institucional que permite garantizar su continuidad y sostenibilidad, así como al **Grupo de Estudios en Integración y Cooperación en América Latina (GEICRAL**) de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina, por su acompañamiento académico y por contribuir al carácter interinstitucional y latinoamericano que distingue a RECS.

A todas y todos quienes forman parte de este esfuerzo —autoras y autores, evaluadores, integrantes del equipo editorial, instituciones colaboradoras y, especialmente, nuestras lectoras y lectores—, nuestro más profundo agradecimiento.

Seguiremos trabajando con responsabilidad, entusiasmo y compromiso para que Revista Ecúmene de Ciencias Sociales continúe creciendo como un espacio abierto, plural,

interdisciplinario y latinoamericano para la producción y circulación del conocimiento científico y humanístico.

Ezequiel Fabricio Barolin

Orfilia Damiano Obando

Luis Alonso Hagelsieb Dórame

PROBLEMAS SOCIO-DISCURSIVOS EN LA ENSEÑANZA DEL GÉNERO DEL RELATO NO LITERARIO: UNA PROPUESTA DE SUS FUNCIONES DIDÁCTICAS

Socio-discursive problems in the teaching of the non-literary narrative genre: a proposal of its didactic functions

OSCAR EUGENIO CAMPAZ HERNÁNDEZ[1]
MIGUEL ÁNGEL CARO LOPERA[2]

FECHA DE RECEPCIÓN: 14 DE FEBRERO DE 2026
FECHA DE ACEPTACIÓN: 28 DE MAYO DE 2026
DOI 10.5281/zenodo.22262658

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo presentar las funciones de la didáctica específica del lenguaje para la enseñanza del género del relato no literario. Se parte de la idea de que los géneros y subgéneros del relato no literario tienen una tradición teórica, metodológica y práctica de la que aflora un saber pedagógico de la oralidad, de corte decolonial y no-parametral. Por tanto, se asume al lenguaje como un conjunto de prácticas filosóficas socioculturales que contribuyen con el diálogo de saberes. Se adopta el método de la perspectiva crítico-social, con la cual se proyectan las funciones didácticas. Se concluye que las diferentes dimensiones ofrecen formas de realizar la progresión temática y el tránsito por las tipologías del género del relato, tales como: relatos de vida, relatos de viajes y testimonios, a los cuales se les evalúa conforme al análisis crítico del discurso.

Palabras clave: Didáctica del lenguaje, relato no literario, oralidad, enseñanza del lenguaje, progresión.

[1] Licenciado en Educación básica con énfasis en lengua castellana e inglés, Universidad del Cauca, Colombia; Magister en Educación mediada por TIC (Universidad Icesi), Colombia; estudiante de doctorado en didáctica (Universidad Tecnológica de Pereira), Colombia; docente de aula en la ciudad de Popayán y docente catedrático (Universidad del Cauca), Colombia. Correo electrónico: oscar.campaz@utp.edu.co ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6497-7596

[2] Licenciado en Español y Literatura (Universidad de Antioquia), Colombia; Especialista en Enseñanza de la Literatura (Universidad del Quindío), Colombia; Magíster en Lingüística (Universidad Tecnológica de Pereira), Colombia; Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad del Quindío, RUDECOLOMBIA), Colombia. Es profesor de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, y de la Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío, Colombia. Del mismo modo, pertenece, desde su fundación, al grupo de investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura (DiLeMa) y en la actualidad coordina el grupo de investigación Discurso oral en el Quindío: de la academia a la cotidianidad (DOQAC). Correo electrónico: macaro@uniquindio.edu.co ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8940-2799

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

ABSTRACT

This research aims to present the functions of specific language didactics for teaching the non-literary narrative genre. It begins with the premise that the genres and subgenres of non-literary narrative possess a theoretical, methodological, and practical tradition from which a decolonial and non-parametric pedagogical knowledge of orality emerges. Therefore, language is understood as a set of sociocultural philosophical practices that contribute to the dialogue of knowledge. The critical-social perspective was adopted as the method for projecting the didactic functions. It concludes that the different dimensions offer ways to achieve thematic progression and the transition through the typologies of the narrative genre, such as life stories, travel narratives, and testimonials, which are evaluated according to critical discourse analysis.

Keywords: Language didactics, non-literary narrative, orality, language teaching, progression.

1. Planteamiento del problema

En el desarrollo de las prácticas formativas de aula que se realizan en las escuelas, los intereses de los docentes pueden determinarse, bien sea por un cumplimiento normativo de las áreas, por regulaciones derivadas de los programas evaluativos de las pruebas censales nacionales e internacionales, por intenciones del Proyecto Educativo Institucional (PEI) o por los proyectos de investigación disciplinares. Lo anterior pone de manifiesto que las decisiones pedagógicas y curriculares no son neutras, por cuanto responden a diversas racionalidades y propósitos que se orientan desde la acción educativa.

Eso quiere decir que, en estos cuatro posibles caminos, los saberes y didácticas de la enseñanza de la lengua castellana como lengua materna, asumidos como objeto de investigación doctoral, ofrecen un significativo foco de reflexión mediante el cual se pueden develar qué aprendizajes y vivencias se privilegian en cada uno de los anteriores ejes y, cuál o cuáles de ellos pueden brindar mayores aprovechamientos para reconfigurar el pensamiento crítico en el estudiantado, en el marco de las situaciones socio discursivas del lenguaje, con miras a respetar las experiencias y visiones de los agentes participantes del proceso de formación escolar.

Por tanto, la enseñanza del lenguaje en la escuela colombiana contemporánea se ve enfrentada a tensiones derivadas de los desafíos pedagógicos y curriculares propios del campo disciplinar. Esto lo ha develado el estado del arte que, sobre la práctica pedagógica del lenguaje en la escuela colombiana, muestra que la pedagogía del lenguaje en Colombia sigue manteniendo una deuda histórica con la producción de sentidos desde el lenguaje, porque se continúa privilegiando la enseñanza normativa de la lengua sobre el reconocimiento de las prácticas comunicativas y culturales de los estudiantes[3]. Además, tal

[3] Diego Fabián Cardona, "La Pedagogía Del Lenguaje En Colombia: Un Estado Del Arte: Lenguaje y Formación En La Escuela Colombiana, Un Estado Del Arte," *Horizontes Pedagógicos, ISSN-e 0123-8264,*

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

controversia surge del no aprovechamiento de las condiciones sociales, políticas, económicas, sicológicas y culturales que atraviesan los territorios en los que dicha enseñanza ocurre.

En este sentido, comprender las prácticas discursivas escolares exige leer las coyunturas complejas en las que la praxis se está ejecutando, reconocer que el lenguaje constituye un eje de comunicación y concertación social, y al mismo tiempo, una dimensión de disputa del poder, del discurso, de las ideologías y hegemonías experimentadas entre las clases sociales [4].

Cabe aquí anticipar que, desde los *Lineamientos curriculares de la lengua castellana* construidos por el Ministerio de Educación en el año 1998[5], y con los posteriores trabajos que derivaron en la construcción de los *Estándares básicos de competencia* del año 2006[6], luego, con los *Derechos básicos de aprendizaje* (DBA) del año 2016[7] y, los *Lineamientos para la formación integral* del año 2026[8], la enseñanza del lenguaje es concebida como una práctica social discursiva situada en un contexto histórico, la cual integra saberes y experiencias socioculturales de las comunidades, cuya articulación favorece la configuración de las subjetividades mediante los relatos no literarios.

Esta concepción, desde el punto de vista pedagógico y didáctico, supone comprender que la enseñanza del lenguaje en educación básica implica generar escenarios de aprendizaje desde el diálogo de saberes, en el que la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha se conviertan en prácticas sociales de construcción de significados, interpretación de la realidad y de valoración del acervo cultural con los otros. En esta vía, los relatos no literarios propician el encuentro entre las experiencias vividas y contribuyen a la gestión de los aprendizajes que aquellas vivencias dejaron, tales como: sus huellas y sus proyecciones, las cuales ofrecen nuevas oportunidades para resignificar el mundo que habitan los sujetos que intervienen en el proceso escolar.

No obstante, esta propuesta curricular aún encuentra importantes desafíos en diversos contextos educativos, porque persisten ejes de la enseñanza, en los cuales su práctica está centrada en ejercicios tecnocráticos, en los que la lectura, la escritura y la oralidad no

---

Vol. 21, Nº. 2, 2019, Págs. 13-24 21, no. 2 (2019): 13–24, https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7415996&info=resumen&idioma=ENG.

[4] Norman Fairclough, "El Análisis Crítico Del Discurso y La Mercantilización Del Discurso Público: Las Universidades," *Discurso & Sociedad, ISSN-e 1887-4606, Vol. 2, Nº. 1, 2008, Págs. 170-185* 2, no. 1 (2008): 170–85, https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2547117&info=resumen&idioma=ENG; Yuliana Andrea Salcedo Escobar, "Arqueología Foucaultiana y Análisis Crítico de Discurso (Fairclough): Dos Lecturas Compatibles Para Un Ejercicio de Análisis Histórico," *Cuadernos de Historia (Santiago)*, no. 55 (December 1, 2021): 273–93, https://doi.org/10.4067/S0719-12432021000200273; Diego Palacios Díaz, "Norman Fairclough y El Análisis Crítico de Discurso: Armas Para Una Lingüística Materialista.," *Pensamiento Al Margen: Revista Digital Sobre Las Ideas Políticas, ISSN-e 2386-6098, Nº. 12, 2020 (Ejemplar Dedicado a: Lingüística Materialista: Homenaje a Augusto Ponzio), Págs. 103-116*, no. 12 (2020): 103–16, https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7392538&info=resumen&idioma=ENG.

[5] Ministerio Educación Nacional, "Serie Lineamientos CurricularesCiencias Sociales" (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1998).

[6] MEN, "Estándares Básicos de Competencias En Lenguaje, Matematicas, Ciencias y Ciudadanas," *Revolución Educativa*, 2006.

[7] MEN, "Derechos Básicos de Aprendizaje V.2," *Colombia Aprende*, 2016.

[8] Ministerio de Educación Nacional de Colombia, *Lineamientos Curriculares Para La Formación Integral En Educación Inicial Básica y Media: Un Viaje Curricular: Rutas Para La Transformación Del Ser y El SabeR*, vol. 1 (Bogotá D.C, 2026), https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_12.pdf.

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

logran convertirse en derechos lingüísticos, ni como posibilidades de interacción humana; por el contrario, se han vuelto prácticas de instrucciones curriculares orientadas al aprestamiento de la conducta hacia la lectura y la escritura, así como procedimientos de alfabetización que prescriben de manera uniformes los contenidos del área, las formas de leer, escribir e interpretar los textos escolares, los cuales posteriormente son comprobados a través de las evaluaciones estandarizadas y de carácter sumativo. Sobre esta base, un trabajo de revisión sobre la enseñanza del lenguaje en Colombia observó que las prácticas letradas en comunidades disciplinarias están centradas en los textos, las convenciones y las normas, pero que requieren ser construidas, negociadas y evaluadas en el marco de los miembros de la comunidad académica[9].

En estas condiciones en las que se desarrolla la práctica de la enseñanza del lenguaje, los procesos de aprendizaje por parte de los estudiantes terminan valorándose principalmente a partir del grado de correspondencia entre la respuesta que cada uno de ellos ofrece y los desempeños previamente establecidos en el currículo. De esta manera, la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha dejan de ser apreciadas como procesos de construcción de sentidos, para ser asumidas como condiciones de comprobación de aprendizajes escolares, desde los cuales se clasifican los resultados académicos en el área, como satisfactorios, básicos, y mínimos. Esta decisión, en cierto sentido, debilita la autonomía de los estudiantes y limita las posibilidades de desarrollar una relación crítica y reflexiva con el lenguaje[10].

Con ello, llegamos a comprender que esta realidad encuentra sustento en interpretaciones del enfoque por competencias que, al privilegiar la observación de desempeños comunicativos para inferir capacidades y procesos de los estudiantes, terminan por desplazar el énfasis pedagógico y didáctico hacia prácticas de medición y verificación de aprendizajes. En consecuencia, los estudiantes no siempre alcanzan niveles suficientes de apropiación y desarrollo discursivo de las prácticas del lenguaje, situación que disminuye el reconocimiento de las funciones formativas de la oralidad, reduce las posibilidades de potenciar su enseñanza y atenúa la resignificación de los relatos no literarios como mediadores de la construcción de saberes, experiencias y memorias colectivas, tanto dentro como fuera del aula[11].

Aunque los lineamientos curriculares de lengua castellana reconocen que los indicadores deben interpretarse desde nuevos ejes pedagógicos que deben estar abiertos a la reflexión docente, en algunos contextos educativos, se observa que, en ocasiones, dichas orientaciones constituyen prácticas que llevan a la experiencia comunicativa de los estudiantes a demostrar exclusivamente los resultados de los contenidos obligatorios del lenguaje, para lo cual se recurre al empleo de guías de trabajo en el aula. Como consecuencia, se desconocen otras miradas dinámicas y aterrizadas a las interacciones interculturales y experiencias sociales de cada estudiante.

---

[9] Luanda Sito and Emilce Moreno Mosquera, "Prácticas Letradas Académicas Más Allá Del Déficit: Una Revisión Crítica de Literatura," *Enunciación, ISSN-e 0122-6339, ISSN 2248-6798, Vol. 26, Nº. Extra 0, 2021 (Ejemplar Dedicado a: Escritura e Identidad), Págs. 149-169* 26, no. 0 (2021): 149–69, https://doi.org/10.14483/22486798.16747.

[10] María de los Ángeles Chimenti, Micaela Difalcis, and Valeria Abusamra, "Evaluación de La Alfabetización Inicial En Español: Una Revisión Sistemática," *Páginas de Educación* 18, no. 2 (July 31, 2025): e4451–e4451, https://doi.org/10.22235/PE.V18I2.4451.

[11] Laura Angélica Vázquez Bailón, "Factores Multidimensionales Que Influyen En La Enseñanza-Aprendizaje Del Español En La Escuela Básica En México," *Márgenes, Revista de Educación de La Universidad de Málaga* 3, no. 1 (January 31, 2022): 45–63, https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.12791.

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

En los lineamientos curriculares del año 1998, uno de los temas en los que se hizo énfasis fue la competencia pragmática, entendida como la capacidad de reconocer las intenciones de los actores en actos comunicativos particulares, y las variables del contexto que determinan la comunicación; dado que las competencias no son "observables" directamente, es necesario inferirlas a través de los desempeños comunicativos[12]. Aunque la intención de la propuesta tenía aspectos pertinentes para su época, no logró la comprensión necesaria de los docentes, quienes tal vez, por las carencias de las herramientas de adaptación, poca articulación en el trabajo en red y las distorsionadas charlas y capacitaciones que se recibieron, terminaron por entender esto desde una mirada totalmente diferente de la pretensión estatal, al concebir los desempeños como un diseño que se encargaría de la comprobación de los aprendizajes estandarizados. En este sentido, una investigación sobre este eje expuso: por ejemplo, distribuir textos a las escuelas, capacitar a los profesores, dotar a los planteles de infraestructura, disminuir el número de alumnos por docente, aumentar la jornada de estudio, disminuir la repetición escolar -repitencia-, capacitar a los padres, etc., son acciones cuya efectividad debe "probarse" [13].

Esta situación resulta particularmente problemática al examinar que, desde la oralidad, podrían reconocerse otras visiones que permitan aterrizar aprendizajes y saberes sobre el conocimiento del lenguaje como campo de estudio, de tal manera que se resignifiquen los propósitos de la comunicación verbal, que se reconozca en ella las prácticas socioculturales y, al mismo tiempo que no se minimicen los impactos de los conflictos sociales y violencias estructurales que permean el proceso educativo, porque buena parte de estas confrontaciones germinan en las familias, se agudizan en la escuela y estallan en circunstancias de violencia en toda la sociedad.

Años más tarde, en la propuesta de los *Estándares básicos de competencia* del año 2006, se expuso que, para poder desarrollar cabalmente las competencias que permiten a los estudiantes comunicarse, conocer e interactuar con la sociedad, se considera que la actividad escolar debe contemplar no solamente las características formales de la lengua castellana (como tradicionalmente ha sido abordada) sino, y ante todo, sus particularidades como sistema simbólico. Lo anterior requiere tomar en consideración sus implicaciones en los órdenes cognitivo, pragmático, emocional, cultural e ideológico. Así, la pedagogía de la lengua castellana centra su foco de atención e interés en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes.

En este contexto, el desafío no consiste en sustituir los referentes curriculares que orientan la enseñanza del lenguaje; lo que se busca es resignificar sus posibilidades pedagógicas y didácticas desde las prácticas socio-discursivas. Esto conlleva reconocer que la oralidad se desarrolla desde el género del relato para la construcción de sentidos, lo que fomenta la circulación de saberes y la recuperación de memorias mediante relatos de vida, relatos de viajes, testimonios, anécdotas, entre otras.

2. Metodología

Se asume la perspectiva crítico-social, cuya tradición teórico-práctica ha sido concebida como una nueva reconfiguración filosófica y epistemológica de carácter decolonial, expresada en reflexiones sobre hábitos conversacionales humanos; es decir, asume los discursos como un asunto relevante. Por consiguiente, esta perspectiva sostiene que es imperioso

[12] MEN, "Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana," *Ministerio de Educación Nacional*, 1998.
[13] Guillermo Bustamante Zamudio, "Evaluación, Competencias y Estándares," *Praxis Pedagógica, ISSN 0124-1494, ISSN-e 2590-8200, Vol. 3, Nº. 4, 2003 (Ejemplar Dedicado a: Enero-Diciembre), Págs. 26-41* 3, no. 4 (2003): 26–41, https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7530741.

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

transitar hacia concepciones que validen la pluralidad lingüística, el respeto por la palabra y la escucha activa. Defiende la idea de que debe haber democracia conversacional, para que pueda garantizarse el uso, apropiación, circulación, negociación y problematización de la lengua por parte de la comunidad lingüística. Algunos lo llaman "tomar conciencia de horizontes históricos en los límites de las circunstancias dadas"[14].

La anterior perspectiva se articula con la oralidad desde el relato no literario, a partir de categorías de análisis del discurso[15]. Estos eventos comunicativos están fundamentados en relatos no literarios que son compartidos en un juego continuo de intercambio intergeneracional mediante el diálogo, en el que adquieren sentido educativo y cultural. En efecto, se ha sostenido que "la oralidad es la primera forma simbólica de relación con el mundo" [16].

Por tanto, desde su perspectiva histórica-cultural[17], cada situación de habla está inscrita en categorías socioculturales de las que se desprenden aprendizajes escolares y comunitarios que son desplegados en campos conceptuales concretos, los cuales son propicios para su análisis desde el enfoque cualitativo, dado que este enfoque valora la subjetividad del investigador y de los sujetos, al tiempo que asume la resignificación de las experiencias[18]. Además, es pertinente mencionar que la metodología que fundamenta este ejercicio es la investigación acción participativa –IAP–, por cuanto contribuye a recuperar, describir y apropiar los relatos no literarios en forma de relatos de vida, relatos de viajes y testimonios, los cuales contienen potentes experiencias axiológicas para formar la identidad y el sentido de pertenencia en los estudiantes[19].

Vale la pena resaltar que, al adoptar la IAP, se establecen las siguientes etapas en su desarrollo: i) diagnóstico de las necesidades que tienen los estudiantes y padres de familia sobre el género del relato, ii) planificación de intervención con la enseñanza del género del relato no literario, iii) elaboración del plan de acción, iv) recopilación de los datos, v) categorización de los datos obtenidos y, vi) interpretación colectiva y conclusiones[20].

---

[14] Hugo Zemelman Merino, "Historia y Uso Crítico Del Lenguaje," *Revista Latinoamericana de Metodología de Las Ciencias Sociales: Relmecs, ISSN-e 1853-7863, Vol. 1, Nº. 1, 2011, Págs. 46-65* 1, no. 1 (2011): 46–65, https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3869762.

[15] Cassany, Sanz, y Luna 2007; Márquez Hermosillo y Valenzuela González 2018).

[16] Richard Alonso Uribe-Hincapié, Juan Eliseo Montoya-Marín, and Juan Fernando García-Castro, "Oralidad: Fundamento de La Didáctica y La Evaluación Del Lenguaje," *Educación y Educadores* 22, no. 3 (December 12, 2019): 471–86, https://doi.org/10.5294/EDU.2019.22.3.7.

[17] Norman Fairclough, "El Análisis Crítico Del Discurso y La Mercantilización Del Discurso Público: Las Universidades," *Discurso & Sociedad, ISSN-e 1887-4606, Vol. 2, Nº. 1, 2008, Págs. 170-185* 2, no. 1 (2008): 170–85, https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2547117&info=resumen&idioma=ENG.

[18] Marta Anadón, "La Investigación Llamada 'Cualitativa': De La Dinámica de Su Evolución a Los Innegables Logros y Los Cuestionamientos Presentes A," no. 2 (2008), http://www.recherche-qualitative.

[19] (Garcia Morales y Gonzalez Ten Meer 2018; De Oliveira Figueiredo 2015)

[20] Sady David Leaman Hasbún and Héctor Gonzalo Cárcamo Vásquez, "Investigación Acción Participativa: Vinculación Con La Epistemología Del Sujeto Conocido, Desarrollo Histórico y Análisis de Sus Componentes," *Espacio Abierto* 30, no. 3 (2021): 145–68, https://www.redalyc.org/journal/122/12268654007/html/; Eva Abad Corpa, Pilar Delgado Hito, and Julio Cabrero García, "La Investigación-Acción-Participativa: Una Forma de Investigar En La Práctica Enfermera," *Investigación y Educación En Enfermería, ISSN-e 2216-0280, ISSN 0120-5307, Vol. 28, Nº.*

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Esta tradición resulta pertinente para las investigaciones sobre la enseñanza del lenguaje, porque ofrece un marco de planificación, gestión pedagógica y orientación didáctica que favorece la valoración de los saberes construidos y compartidos mediante los diálogos, entendidos como una expresión fundamental de la oralidad. Estos saberes, aunque forman parte del patrimonio o el acervo cultural de las comunidades, pocas veces alcanzan un lugar relevante en el currículo del área de lengua castellana y, con cierta frecuencia, permanecen al margen de los contenidos escolares[21]. En consecuencia, el investigador, movido por esta perspectiva, está llamado a participar junto con la comunidad en la identificación de las memorias colectivas que se producen, con la finalidad de reconocer los conocimientos que circulan en la vida cotidiana, para luego incorporarlos como referentes de aprendizajes. En este sentido, para alcanzar un mayor nivel de articulación de la perspectiva crítico-social y la metodología de la IAP, se estableció una estrategia de comprensión del género del relato no literario a través del análisis crítico del discurso. Para llevar a cabo esta interpretación y su respectiva resignificación en el proceso de la enseñanza del lenguaje, se recurrió al empleo de las *didácticas no-parametrales*. Estas didácticas propenden por "crear unos espacios culturales, donde primero está el sujeto y su propia historia"[22].

El desarrollo procedimental se estructuró en tres fases interrelacionadas. La primera correspondió a la caracterización de las prácticas de la oralidad presentes en el contexto escolar, mediante la identificación de su progresión temática, de conformidad con las interacciones que privilegian los estudiantes, y cómo ellos dan uso a los relatos y a otras estrategias comunicativas en el aula y fuera de ella. La segunda estuvo orientada a presentar sus funciones y cómo aquellas pueden complementar la rotación entre los subgéneros (tipologías) del relato no literario. Por último, la tercera fase consistió en la resignificación pedagógica de la praxis de la enseñanza del relato no literario, a partir de los marcos de análisis que subyacen de las funciones que se exponen.

Para la obtención de la información mediante la metodología IAP, se recurrió a un proceso consciente de inmersión y observación con el grupo focal, el registro audiovisual en dispositivos electrónicos, y el diligenciamiento de un diario pedagógico y el trabajo colaborativo circular para la producción de los relatos orales por parte de los estudiantes, adaptando las estrategias conversacionales y de diálogo de saberes hacia el análisis crítico del discurso durante la ejecución de la praxis pedagógica. Estos medios permitieron revisitar el género del relato no literario, al tiempo que fomentaron las relaciones entre el lenguaje y la memoria colectiva de los partícipes.

De otra parte, es pertinente especificar las características del contexto educativo, los criterios de selección de participantes, procedimientos éticos y la duración del proceso de intervención. En primer lugar, la práctica se desarrolló en una Institución Educativa pública de la ciudad de Popayán –Cauca, Colombia–. Los educandos provenían de hogares con ingresos económicos bajos y medios. Los padres de familia, en su mayoría, habían alcanzado un nivel de escolaridad con secundaria completa. La comunidad educativa que hizo parte de la intervención educativa enfrentaba condiciones socioeconómicas y territoriales difíciles, evidenciadas en deficiencias en la prestación de servicios públicos y en la

3, 2010, Págs. 464-474 28, no. 3 (2010): 464–74, https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3727099&info=resumen&idioma=ENG.

[21] (Acosta y Garcés, 2016; Martínez, 2002; Ochoa Sierra, 2022)

[22] Estela Beatriz Quintar, *Didáctica No Parametral: Sendero Hacia La Descolonización*, ed. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL) (Manizales, 2008).

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

presencia de asentamientos humanos informales, donde algunos de sus miembros tenían consumo activo de sustancias psicoactivas.

En cuanto a los criterios de selección, se eligió el grado cuarto de básica primaria, porque en aquel curso teníamos la dirección de grupo. Además, se escogió este colectivo de aprendices, porque con ellos se tenía la asignación del área de lengua castellana; es decir, a ellos se les orientaba esta unidad temática. Asimismo, se determinó desde el enfoque de la investigación cualitativa, una muestra pequeña conformada por tres estudiantes de cuarto de primaria, con matrícula activa, quienes, después de la firma del consentimiento libre e informado por sus acudientes quisieron participar voluntariamente. En el caso de la madre de familia que hizo parte del grupo focal, el criterio de selección que se estableció fue que debería tener a su hija estudiando en el curso seleccionado. Además, debería tener al menos dos años viviendo en la ciudad de Popayán y disponer de la voluntad y el tiempo para su vinculación. Para su participación, también se contó con la firma del consentimiento informado. Los estudiantes incluidos tenían un rango de edad de 10 años en promedio; la madre de familia, 31 años. La duración de la intervención fue de dos meses de clases, con cuatro horas de lengua castellana por semana. En ellos se logró trabajar el género del relato no literario en tres de sus formatos: relatos de vida, relatos de viajes y testimonios.

El análisis de la información se desarrolló mediante un proceso de decodificación y categorización de los discursos producidos. A partir de estos registros, se observó cómo se configuró la progresión (visiones), y las funciones resultantes desde tres subgéneros del relato no literario: relatos de vida, relatos de viajes y testimonios, de acuerdo con las categorías de memoria colectiva y construcción de sentido. Posteriormente se hizo la interpretación de los conceptos y expresiones desde los postulados del análisis crítico del discurso.

3. Resultados

3.1. Desarrollo participativo con el relato no literario desde la IAP

De acuerdo con las seis fases de la IAP que se tuvieron en cuenta en la ejecución de la praxis de aula, *el primer momento* se centró en el diagnóstico y reconocimiento de los saberes que compartían los estudiantes en el aula de clase durante la enseñanza de la lengua castellana (lenguaje) como lengua materna. Los tres estudiantes hablaban con frecuencia de sus vidas, sus viajes y de los recuerdos significativos que guardaban de su niñez. Algo similar ocurrió durante la salida que se hizo con todo el grupo de cuarto, con destino al hogar de la madre de familia del curso. Ella hablaba de su experiencia en la gestación, de su infancia y de sus viajes familiares.

A partir de estos registros de los discursos, se realizó el *segundo momento* relacionado con la planificación de la apuesta didáctica del relato no literario en procura de la progresión temática y las funciones que este proyectaba. De manera colectiva, se acordó trabajar tres sesiones cada una con una intensidad de ocho horas de clase, para un subtotal de 2 semanas de trabajo pedagógico en cada temática y una duración completa de dos meses. Esta organización permitió abordar en el aula las diferentes tipologías del relato no literario previstas en la propuesta. Como cierre de este momento, se realizó una cuarta jornada educativa que consistió en la visita al hogar de la madre de familia, la cual se hizo mediante un recorrido a pie debido a su cercanía con la institución educativa.

Para las primeras tres sesiones, las actividades que se desarrollaron fueron las siguientes: en la sesión uno en el aula de clase, en punto al trabajo con las historias de vida, se le pidió a cada uno de los educandos que para la siguiente clase debían traer un títere de casa, que sería incorporado para hacer un juego inicial, en el que los estudiantes contarían qué personaje era su marioneta. Luego, los educandos con apoyo de este personaje comenzaban a relatar quién era el protagonista y otras cosas más. Posterior a ese momento, se

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

realizó la proyección del contenido de las historias de vida. Se hizo énfasis en que son experiencias personales que habitan en la conciencia de cada sujeto. Seguidamente, se pidió que, con el juego de rol con el títere, cada estudiante pudiera recrear una vivencia que tuviera un significado potente. La mayoría habló de enfermedades de algún miembro de la familia, tales como: abuelos, padres, tíos y hermanos; también se contaron experiencias sobre eventos de celebraciones familiares. Además, se compartieron recuerdos sobre la solución de algún conflicto interpersonal.

En la sesión número dos sobre los relatos de viajes, se hizo un muro en el tablero con algunos lugares de Colombia. Allí cada estudiante puso su nombre en cada uno de los sitios visitados o conocidos. La mayoría mostró que conocían ciudades cercanas como Cali y Pasto. A partir de esta caracterización, estudiantes y docentes lograron reconocer que los viajes ofrecen aprendizajes que sirven para desenvolverse en los diferentes retos que se presentan en estas salidas. Se valoraron aquellos que mostraban la importancia de tener personas cercanas en el lugar que se va a visitar, así como los otros relatos que rescataron el diálogo de saberes, la empatía y la buena atención de las personas de otras ciudades.

En la sesión número tres, que puso el énfasis en el trabajo con testimonios, se observó que el compartir las experiencias y el mantener una escucha respetuosa y activa permiten que emerjan los recuerdos y eventos que configuran a cada sujeto como un ser histórico. Las actividades centrales de esta jornada de trabajo se organizaron en tres ejes así: i) *la memoria colectiva que habla*, para la cual cada estudiante, de forma oral, compartió un recuerdo significativo de su vida o de su familia, ii) *relatos que nos habitan*, según los cuales estudiantes y docentes identificaron los acontecimientos, personas, lugares y vivencias que marcaron épocas concretas para la formación de hábitos y valores socioculturales; por ejemplo, se abordó el tema de las experiencias de vida y los resultados alcanzados con la participación de ellos en eventos sociales, deportivos y culturales; y iii) *el testimonio como huella histórica*, según el cual los estudiantes y los docentes eligieron uno de los testimonios escuchados y, posteriormente este fue llevado a la producción escrita, en forma de dibujo, o en forma representativa con un pequeño dramatizado, a fin de evidenciar las realidades y dificultades que estos testimonios presentaban.

En el *tercer momento,* se procedió a la elaboración del plan de acción; es decir, las actividades dirigidas a organizar la progresión de los temas educativos, donde se priorizaron los discursos sobre experiencias socioculturales, discursos sobre enfermedades y solución pacífica de los conflictos. *En el cuarto momento,* se realizó la recopilación de los datos, a través de la grabación de las sesiones. Este registro audiovisual se adelantó mediante el empleo de un celular. Además, se realizó el diligenciamiento de un diario pedagógico del cual se obtuvo la codificación de las categorías discursivas de los estudiantes. De allí se configuró el *quinto momento*, la *categorización de los datos obtenidos,* y el *último momento, la interpretación colectiva y las conclusiones* que se mostrarán en los siguientes apartados.

En la *cuarta fase,* correspondiente a la visita familiar, las actividades desarrolladas estuvieron orientadas a recuperar experiencias y memorias familiares desde el diálogo fuera del aula. Por tanto, se logró que las estudiantes hicieran preguntas a la señora anfitriona, mantuvieran la escucha activa y reconocieran el contexto de aquel hogar. Este espacio permitió trasladar el ejercicio pedagógico del aula al territorio, al punto de aproximar las voces de la familia como portadoras de saberes y experiencias potentes, sobre temas como la gestación, la crianza de los hijos y los logros alcanzados con muchos esfuerzos. Entre las actividades desarrolladas se destacan: el recorrido y reconocimiento del entorno circundante a la institución educativa, conversación y reconocimiento de los discursos propios de los testimonios familiares y, la construcción colectiva de las historias de vida.

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

3.2. La enseñanza del género del relato no literario

Los problemas que se han puesto en consideración dentro de esta propuesta se centran en evidenciar que, a pesar de los insumos curriculares creados para la enseñanza de la lengua castellana, direccionados por parte del Ministerio de Educación Nacional, como política pública de calidad que debe ser adoptada en cada uno de los establecimientos educativos, todavía se observan vacíos en la apropiación del relato no literario en educación básica.

En este caso, dos de los aspectos relevantes que debe abordar la enseñanza del género del relato no literario son: primero, la progresión de los contenidos de enseñanza; segundo, en cómo articular sus funciones para la rotación entre los subgéneros, de tal manera que paulatinamente todos puedan ser revisitados, de acuerdo con los intereses, ritmos de aprendizaje, necesidades y expectativas del estudiantado.

Con respecto a la primera cuestión, se expone que "entre los diferentes componentes del currículum, la progresión, la organización temporal de las enseñanzas para llegar a un aprendizaje óptimo, continúa siendo un problema difícil de resolver" [23]. Por esto, para gestionar coherentemente la apuesta didáctica del relato no literario, se debe prestar atención a la planificación y revisar cuidadosamente cada uno de los elementos que están explícita e implícitamente presentes en los contenidos objeto de enseñanza, y cuáles son los desafíos que subyacen en el contexto donde se realiza la praxis.

En la búsqueda por alcanzar la coherencia en la planificación, la profesora Quintar[24] ofrece una interesante idea que permite mostrar qué asuntos de la progresión deben priorizarse. La autora explica: "de lo que estamos hablando es de especificidad histórica, no de negación de lo universal"; "la pedagogía de la potencia" es la pedagogía de la recuperación del sujeto en su tiempo y en su espacio, con capacidad de mirarse en ese presente que es micro y macro en sus múltiples articulaciones".

En este contexto, la cita de Quintar apunta a que la progresión didáctica debe construirse desde la especificidad histórica del sujeto; es decir, desde aquello que vive, conoce y experimenta en su día a día, para luego ampliar gradualmente la comprensión hacia categorías más generales. Esto, aplicado a la enseñanza del género del relato no literario, implica activar el diálogo de saberes bajo pretextos experienciales de los estudiantes y sus familias, de manera que compartan vivencias a través de la oralidad y la escucha y, luego, realizar el tránsito hacia los procesos de producción textual, que deben estar precedidos y correlacionados con las memorias orales y lecturas realizadas.

En el género del relato no literario, esta progresión didáctica se configura a partir de una secuencia que reconoce la experiencia como punto de partida del aprendizaje. Inicialmente, los estudiantes evocan, recuerdan y relatan acontecimientos vividos o conocidos en sus contextos familiares, escolares y comunitarios. Luego, identifican la intención comunicativa y las funciones que cumplen estos relatos en la vida cotidiana; sucesivamente avanzan hacia el reconocimiento de su organización discursiva, la secuencia temporal, los participantes, los espacios y las relaciones de causalidad entre los relatos; continúan con la incorporación de recursos lingüísticos, disparadores de historias que fortalecen la claridad, la coherencia, la identidad y la fidelidad que se busca en la historia de vida. Se finaliza con los procesos de interpretación crítica y la evaluación de los resultados, lo cual les permite comprender los significados sociales, culturales e históricos presentes en los relatos, que

[23] Joaquim Dolz-Mestre and Bernard Schneuwly, "Géneros y Progresión En Expresión Oral y Escrita. Elementos de Reflexión a Partir de Una Experiencia Realizada En La Suiza Francófona," *Textos de Didáctica de La Lengua y La Literatura*, no. 11 (1997): 77–98, https://archive-ouverte.unige.ch/unige:33985.
[24] Quintar, *Didáctica No Parametral: Sendero Hacia La Descolonización*.

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

luego son puestos en circulación, a través de la producción escrita y la elaboración de recursos didácticos.

En el segundo asunto, que trata sobre cómo articular las *funciones del relato no literario* para que se logren abarcar coherentemente los tres subgéneros que se han privilegiado, resulta favorable la problematización de los saberes y contenidos para darle coherencia a la organización y distribución de sus tipologías.

4. Funciones del género del relato no literario en tres de sus formatos

Desde la apuesta didáctica del género del relato no literario concretada en la práctica de aula y fuera de ella, así como desde la revisión de literatura especializada en la enseñanza del lenguaje, se han encontrado funciones del lenguaje que deben ser trabajadas dentro de la valoración crítica de los discursos. Estas funciones deben ser abordadas con didácticas-no parametrales para que logren proyectar aprendizajes históricos y sociales que están presentes en las tipologías de este género. Entre las funciones evidenciadas se encuentran: la función referencial o contextual, las funciones comunicativa, cognitiva, identitaria, social y crítica, las cuales serán explicadas a continuación.

4.1. Función referencial o contextual

Desde las prácticas de aula en la enseñanza del lenguaje, como también a través de las referencias investigativas documentadas dentro de la línea de las didácticas de la oralidad, se reconoce la función referencial o contextual como una categoría concreta, mediante la cual se comunican hechos reales que tienen sus raíces en procesos socioculturales. Estos poseen el potencial de generar saberes y conocimientos que ameritan su reconstrucción, a través de los contenidos discursivos. Estos acontecimientos y secuencias temporales facilitan la comprensión simbólica y subjetiva de las vivencias. Tienen como característica específica que surgen de los relatos o historias de vida.

En este caso, las investigaciones y las prácticas de aula han reconocido desde el eje retórico, lingüístico, comunicativo y discursivo de la oralidad [25], que es imperativo comprender la realidad social y contextual de cada estudiante. Esta función es importante en la medida en que abre espacios para realizar una planificación conjunta con los educandos para gestionar, desde sus intereses y necesidades, qué temas de sus vivencias se eligen para desarrollar en el subgénero del relato de vida.

4.2. Función comunicativa

El segundo elemento lo constituye la función comunicativa, por cuanto el relato permite compartir experiencias entre los miembros de una comunidad, en un contexto social y cultural concreto. A través de esta función se favorecen la interacción, el diálogo de saberes, la puesta en común de significados y la transmisión de la memoria colectiva, lo que convierte la oralidad en un espacio de encuentro, en el que las vivencias individuales se proyectan con sentido social. El subgénero que puede trabajarse es el testimonio, porque sus registros orales están estructurados en recuerdos y acontecimientos que tienden a

[25] J E García-Castro et al., "Oralidad: Fundamento de La Didáctica y La Evaluación Del Lenguaje," *Educación y Educadores* 22, no. 3 (December 12, 2019): 469–86, https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.7; Marleny Hernández-Rincón and Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos, "Tendencias Temáticas e Investigativas de La Red Iberoamericana de Estudios Sobre Oralidad y Sus Aportes a La Formación Docente," *Oralidad-Es* 5 (August 21, 2020): 1–14, https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v5a5; Yolima Ríos Gutiérrez, "Ausencia de Una Enseñanza Reflexiva y Sistemática de La Oralidad," *Revista Iberoamericana de Educación* 59 (May 1, 2012): 223–39, https://doi.org/10.35362/RIE590465.

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

permanecer durante muchos años. Algunos autores exponen que la comunicación es un aprendizaje determinante que debe cultivarse en todo momento, sobre todo en las primeras edades[26].

En consecuencia, el relato no literario propicia la emergencia de diversos recursos lingüísticos y discursivos que reflejan la identidad de los hablantes y las particularidades de su entorno. Entre ellos, se encuentran los refranes, los dichos populares, los modismos, los regionalismos, los extranjerismos que con el paso del tiempo son incorporados al habla cotidiana, preferentemente en las conversaciones familiares; también se pueden escuchar en las charlas los giros idiomáticos de expresiones coloquiales, las fórmulas de cortesía: *por favor, muchas gracias*; las metáforas de uso común, las hipérboles, comparaciones, apodos, muletillas y frases hechas a la medida de la comedia de la conversación popular [27]. Estos elementos enriquecen la expresividad mediante el relato y son muestra de la identidad de la comunidad hablante, porque hay oportunidades para "la negociación de sentidos; un escenario democrático, en el cual se promueve la elección responsable de las palabras que conforman las historias orales, y la autonomía en un encuentro polifónico"[28].

4.3. Función cognitiva

Relatar requiere una actitud de atención para conservar los recuerdos, la secuencia de los hechos comentados, inferir y establecer relaciones causales, como también para construir explicaciones sobre la realidad[29]. Es allí donde emerge la función cognitiva, que se caracteriza por producir saberes y conocimientos que tienen el potencial de movilizar las emociones, tales como la sorpresa, el asombro, la alegría, el miedo, la tristeza, como también valores que surgen de los elementos socio discursivos evocados, entre estos: la solidaridad, la tolerancia, el respeto y la empatía.

En esta función se pueden trabajar los relatos de viajes. De ahí que "estos elementos se ubican en dos dimensiones del relato, historicidad-temporalidad, como puerta de entrada para la comprensión de las experiencias emocionales en cuanto se podría acceder a su génesis, desarrollo, transformación y alcance"[30]. Por tanto, los aprendizajes que se recuperan con esta función se convierten en dinámicas socializadoras que influyen considerablemente en la construcción de la memoria colectiva de la comunidad escolar, preferentemente expresados a partir de las vivencias que se adquieren con las salidas familiares a otros lugares que quedan instalados como experiencias significativas inolvidables.

4.4. Función identitaria

Al relatar experiencias personales o colectivas, los sujetos construyen su identidad y reconocen su lugar dentro de una comunidad. En este sentido, mediante ella se aprende a reconocer el contexto y el legado cultural que allí pervive. En esta línea, emerge la función

[26] Johanna del Roció López Villa and Dayana Margarita Lescay Blanco, "Estrategia de Comunicación Para El Desarrollo Del Lenguaje de Los Niños Del Subnivel II de Inicial," *VARONA* 4, no. 76 (December 26, 2023): 450–60, https://doi.org/10.33996/REVISTAHORIZONTES.V4I16.128.

[27] (Gutiérrez-Ríos y León, 2024; Sevilla Muñoz & Ugarte García, 2022)

[28] Ríos Gutiérrez, "Ausencia de Una Enseñanza Reflexiva y Sistemática de La Oralidad."

[29] Jerome Bruner, "Juego, Pensamiento y Lenguaje," *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada, ISSN 0304-3053, Nº. 1, 1986, Págs. 79-85*, no. 1 (1986): 79–85, https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3238683.

[30] Hernando Barrios Tao, "El Enfoque Narrativo Para La Investigación-Formación de Emociones En Educación," *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP* 15, no. 1 (June 8, 2022): 311–38, https://doi.org/10.15332/25005421.6516.

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

identitaria que se proyecta a través del subgénero del testimonio. Su característica esencial es que permite a los estudiantes construir y expresar quiénes son desde aquello que les ha ocurrido; para fortalecer el sentido de pertenencia hacia sus raíces étnicas y culturales, con la finalidad de valorar las creencias sociales, costumbres y tradiciones locales desde la memoria compartida con la comunidad.

Es pertinente reconocer que el territorio constituye un entramado de significados, prácticas y relaciones simbólicas construidas históricamente por las comunidades. La tradición oral cumple un papel significativo al transmitir conocimientos asociados al uso y cuidado del territorio[31]. Esto supone realizar un continuo ejercicio introspectivo y luego colectivo de valoración de todas las manifestaciones culturales, donde el docente debe asumir el rol de mediador y dinamizador, para poder propiciar las condiciones para que se materialice un ambiente de respeto e inclusión en favor de todos los participantes. Aquí es necesario que se reduzcan los sesgos ideológicos que propician prácticas discriminatorias.

4.5. Función social

El relato no literario tiene la potencialidad de evocar experiencias socioculturales, revivir momentos que marcaron las vidas de los participantes, y, a su vez, ofrecer saberes que cobran sentido al ser compartidos en una puesta en común o diálogo de saberes, cuya característica particular es que propician nuevas experiencias cercanas a los demás sujetos e inciden en las proyecciones testimoniales de los demás sujetos.

En la función social, se encuentran en forma de evidencias socioculturales las perspectivas de la psico-lingüística, la sociolingüística y el análisis crítico de los discursos. En cuanto a la psico-lingüística, emergen las actitudes del hablante-oyente, tales como sus posturas físicas y sus disposiciones en el marco de la conversación. También se observa el empleo de los gestos, la empatía social y cómo cada participante procesa la información compartida desde la expresividad verbal. Aquí se pueden evidenciar ciertas falencias como los nervios al hablar, inseguridades al responder algunas preguntas que se formulen y los estados de ansiedad, perturbación o satisfacción frente al relato compartido. Vale recordar que la psicolingüística como disciplina fundamental para los procesos didácticos que fomentan la inclusión educativa, determina teóricamente el trabajo con estudiantes que padecen trastornos del lenguaje: dislexia, disfasia, afasia, etc., discapacidad visual, auditiva o cognitiva[32].

Con respecto a la sociolingüística, desde el relato no literario se reconocen las influencias del contexto en el dominio de la lengua en cada sujeto. Dentro de este análisis, se pueden advertir las variaciones lingüísticas, los sociolectos, el vocabulario empleado y las diferencias en el habla, el tono, ritmo y velocidad. Por tanto, se pueden trabajar los testimonios como forma de consolidar la influencia social en los discursos.

Por último, desde el análisis crítico de los discursos se valoran los saberes y los factores que los influyen, tales como ideologías, intenciones, las brechas informativas y las marcas del poder que están presentes en las historias de vida y en las historias de viajes. Para que el ACD influya en los procesos de lecto-escritura, deben cumplirse varias condiciones, entre

---

[31] Ferney Cuasquen, Ronald Giovanny Diaz, and José López Pantoja, "La Oralidad Como Estrategia Pedagógica Para El Fortalecimiento de La Identidad Cultural En Contextos Interculturales," *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica* 6, no. 1 (February 2, 2026): 6913–29, https://doi.org/10.61384/R.C.A..V6I1.1674.

[32] Ilene Rojas García, "La Psicolingüística En La Formación de Profesores de Lengua Castellana: Una Aproximación Desde Los Géneros Discursivos," *Lingüística y Literatura* 44, no. 83 (March 13, 2023): 165–88, https://doi.org/10.17533/UDEA.LYL.N83A07.

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

ellas, acercar los problemas prácticos a la realidad[33]. Es aquí donde estos dos subgéneros, las vivencias personales y los relatos de viajes, que son altamente subjetivos, permiten resignificar los aprendizajes que dejan aquellos recuerdos.

4.6. Función crítica

Esta es la función para el análisis crítico del discurso, a partir del relato que describe acontecimientos y permite interpretarlos, cuestionarlos y apreciar nuevas realidades. Por tanto, se puede decir que esta función retoma el eje del currículo que interpela el predominio de competencias "observables", porque una postura crítica no es estática, por el contrario; tiende a fomentar un dinamismo subjetivo, que mantiene a los estudiantes en una continua problematización de los temas que se transmiten entre particulares y a través de los medios de comunicación.

5. Proceso de decodificación y categorización de los discursos

A partir de cuatro jornadas de trabajo pedagógico, incluida una salida concebida como itinerario familiar extraescolar, se desarrolló un proceso de recuperación, organización y análisis crítico de los discursos producidos por los participantes. Estas actividades fueron planificadas de manera conjunta con los estudiantes y sus acudientes, de acuerdo con las fases de la IAP, en procura de articular las experiencias de aula con los contextos familiares y comunitarios en los que se configuran los relatos no literarios.

La información y registros obtenidos mediante la grabación audiovisual y el diario pedagógico permitieron identificar, a través de un proceso de escucha, comparación y agrupación de los cuatro discursos, las recurrencias y los sentidos compartidos en torno a dos categorías intersubjetivas: la memoria colectiva y la construcción de sentido.

En este orden de ideas, los registros de los estudiantes se codificaron así: *E1, E2 y E3*; mientras que a la madre de familia se la codificó como *M1*. A continuación, se presenta la matriz de los registros:

Discursos /relatos no literarios	Progresión	Subgénero/ tipología	Funciones	Categorías
E1. Este lugar permite jugar, aprovechar la naturaleza. Sabemos que al frente de donde estamos están invadiendo y generando daños al medio ambiente.	*De la visión antropocéntrica a la visión eco céntrica.* El estudiante logra con su discurso mostrar su preocupación por el medioambiente.	*Testimonio.* Se observa cuando refiere "al frente", es decir, reconoce el problema social de tierras y el daño al medioambiente.	*Función referencia o contextual* *Función Crítica.* El estudiante se ubica histórica y geográficamente. Además, es capaz de exponer críticamente los daños al ambiente.	*Memoria colectiva.* Su relato se centra en una preocupación compartida por otros miembros de la comunidad.
E2. La verdad es que mi abuelo es un loco por los	*De la visión local a la visión global.*	*Relatos de viaje.*	*Función cognitiva.*	*Construcción de sentido.*

[33] Pablo Emilio Cruz Picón and Lady Jazmmin Hernández Correa, "Análisis Crítico Del Discurso En El Proceso Pedagógico de Lecto-Escritura," *Ciencias Sociales y Educación* 12, no. 23 (September 30, 2023): 145–59, https://doi.org/10.22395/CSYE.V12N23A7.

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

viajes. Viajó a Rusia a visitar a un hermano que vive allá. Fue allá donde trajo el gusto por coleccionar latas de cervezas.	El estudiante es capaz de reconocer que los viajes depositan nuevos aprendizajes en las personas que lo realizan.	Se advierte la tipología relato de viaje. Incluso, le da un adjetivo al exponer que su familiar es un loco por esta actividad.	*Función identitaria.* *Función social.* Estas funciones permiten mostrar las costumbres en Colombia y en Rusia. Surgen aprendizajes emocionales.	El relato de viaje permite saber de dónde surgió la idea de coleccionar latas de cerveza.
E3. Me siento libre cuando me pongo mis patines. Patinar es mi pasión, una habilidad que aprendí gracias a una prima.	*De la visión personal a la visión interpersonal.* El testimonio parte de una experiencia subjetiva asociada con la libertad y la pasión por patinar, luego se amplía al reconocimiento de quién le enseñó a dominar los patines.	*Testimonio.* Se describe mediante la tipología del testimonio, en el que hay un saber significativo que perdura durante largo tiempo.	*Función comunicativa.* *Función identitaria.* Se correlaciona la función comunicativa y la función identitaria al transitar de la experiencia personal y su relación con las emociones experimentadas, gracias al vínculo con la familiar que le enseñó esta actividad deportiva.	*Memoria colectiva.* Se describe un aprendizaje que se logró fruto de trabajo colaborativo. Una persona enseñaba y la otra aprendía.
M1. Una persona apasionada por el baile, muy participativa y con un gran carisma hacia los animales. Se destaca por su espíritu colaborador, su liderazgo y su excelencia como estudiante.	*De la visión individual a la visión social.* La madre de familia logra proyectar en su relato la capacidad colaboradora que observa en su hija.	*Relatos de vida.* Esta tipología surge del relato, en la medida que a través de este puede detallar algunas de las características más sobresalientes que observa de su hija.	*Función comunicativa.* *Función identitaria.* *Función social.* Se observa el eje comunicativo porque la madre comparte una percepción familiar. En relación con la función identitaria, está presente porque reconoce rasgos que configuran la identidad de su hija y, por último, en la	*Construcción de sentido.* En este registro, la construcción de sentido se configura a partir de la manera en que la madre de familia selecciona y organiza rasgos de su hija para otorgar significado a su trayectoria personal.

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

			función social porque vincula esas características con su forma de colaboración con los demás.	

Fuente: Elaboración propia

6. Conclusiones

Desde la investigación doctoral en didáctica del lenguaje, se pone de manifiesto que el relato no literario es un género discursivo con una tradición teórica que ofrece un alto potencial a la praxis pedagógica para la enseñanza de la oralidad. Este integra las dimensiones lingüísticas, cognitivas, identitarias y valorativas del acervo sociocultural, lo cual favorece el desarrollo de los aprendizajes conversacionales y la resignificación de saberes comunitarios que se potencian con las didácticas no-parametrales.

La problematización y la revisión teórica de las prácticas de aula permitieron identificar que el relato no literario constituye un objeto de estudio para la educación básica, el cual articula diversas funciones discursivas, categorías lingüísticas y perspectivas del análisis crítico del discurso, lo cual es un eje interesante para ser incorporado en el currículo, precedido por una planificación meticulosa, que derive en dinámicas de aula de corte crítico, desde la apropiación de la lengua castellana como lengua materna.

Con respecto a la progresión de los contenidos y la definición de las funciones del relato no literario, los subgéneros tales como historias de vida, historias de viajes y testimonios posibilitaron estructurar la propuesta didáctica, al igual que reconocer el contexto y las particularidades de cada estudiante, de tal manera que se resignificó la oralidad como eje necesario de la comprensión simbólica e intersubjetiva de las vivencias familiares y sociales de los estudiantes.

La propuesta evidenció las funciones que se articulan en el relato no literario, las cuales propician la recuperación de la memoria colectiva, la construcción de sentidos, como también el fortalecimiento de la identidad y el análisis crítico de los discursos. Por tanto, sirven como contenidos didácticos legítimos en la enseñanza del lenguaje.

Finalmente, se observa una oportunidad para dejar la proyección de una nueva función para seguir avanzando en el dominio de la oralidad en la escuela. Dicho de otro modo, después de estos aprendizajes con los subgéneros relatos de vida, relatos de viajes y testimonios, los estudiantes requerirán acompañamiento docente de acompañamiento docente, para incluir otros subgéneros al repertorio discursivo, tales como, la exposición, el reportaje y la argumentación oral que forman parte del eje no literario. En este caso, se abre paso a la *función explicativa,* la cual ofrecerá importantes herramientas socio-discursivas a la comunidad escolar para poner en circulación otras situaciones comunicativas que surgen en el contexto.

7. Referencias

Abad Corpa, Eva, Pilar Delgado Hito, and Julio Cabrero García. “La Investigación-Acción-Participativa: Una Forma de Investigar En La Práctica Enfermera.” *Investigación y Educación En Enfermería, ISSN-e 2216-0280, ISSN 0120-5307, Vol. 28, Nº. 3, 2010, Págs. 464-474* 28, no. 3 (2010): 464–74. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3727099&info=resumen&idioma=ENG.

Acosta V, Gladys Lucía, and Ángela Garcés M. “El Diálogo de Saberes En Comunicación:

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Reconfiguraciones de La Formación y de La Investigación." *Anagramas -Rumbos y Sentidos de La Comunicación-* 15, no. 29 (2016): 17–23. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-25222016000200001&lng=en&nrm=iso&tlng=es.

Anadón, Marta. "La Investigación Llamada 'Cualitativa': De La Dinámica de Su Evolución a Los Innegables Logros y Los Cuestionamientos Presentes A," no. 2 (2008). http://www.recherche-qualitative.

Barrios Tao, Hernando. "El Enfoque Narrativo Para La Investigación-Formación de Emociones En Educación." *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP* 15, no. 1 (June 8, 2022): 311–38. https://doi.org/10.15332/25005421.6516.

Bruner, Jerome. "Juego, Pensamiento y Lenguaje." *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada, ISSN 0304-3053, Nº. 1, 1986, Págs. 79-85*, no. 1 (1986): 79–85. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3238683.

Bustamante Zamudio, Guillermo. "Evaluación, Competencias y Estándares." *Praxis Pedagógica, ISSN 0124-1494, ISSN-e 2590-8200, Vol. 3, Nº. 4, 2003 (Ejemplar Dedicado a: Enero-Diciembre), Págs. 26-41* 3, no. 4 (2003): 26–41. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7530741.

Cardona, Diego Fabián. "La Pedagogía Del Lenguaje En Colombia: Un Estado Del Arte: Lenguaje y Formación En La Escuela Colombiana, Un Estado Del Arte." *Horizontes Pedagógicos, ISSN-e 0123-8264, Vol. 21, Nº. 2, 2019, Págs. 13-24* 21, no. 2 (2019): 13–24. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7415996&info=resumen&idioma=ENG.

Cassany, Daniel, Gloria Sanz, and Marta Luna. *Enseñar Lengua*. Edited by Graó. 12. a edic. Barcelona (España), 2007.

Chimenti, María de los Ángeles, Micaela Difalcis, and Valeria Abusamra. "Evaluación de La Alfabetización Inicial En Español: Una Revisión Sistemática." *Páginas de Educación* 18, no. 2 (July 31, 2025): e4451–e4451. https://doi.org/10.22235/PE.V18I2.4451.

Cruz Picón, Pablo Emilio, and Lady Jazmmin Hernández Correa. "Análisis Crítico Del Discurso En El Proceso Pedagógico de Lecto-Escritura." *Ciencias Sociales y Educación* 12, no. 23 (September 30, 2023): 145–59. https://doi.org/10.22395/CSYE.V12N23A7.

Cuasquen, Ferney, Ronald Giovanny Díaz, and José López Pantoja. "La Oralidad Como Estrategia Pedagógica Para El Fortalecimiento de La Identidad Cultural En Contextos Interculturales." *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica* 6, no. 1 (February 2, 2026): 6913–29. https://doi.org/10.61384/R.C.A..V6I1.1674.

Dolz-Mestre, Joaquim, and Bernard Schneuwly. "Géneros y Progresión En Expresión Oral y Escrita. Elementos de Reflexión a Partir de Una Experiencia Realizada En La Suiza Francófona." *Textos de Didáctica de La Lengua y La Literatura*, no. 11 (1997): 77–98. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:33985.

Fairclough, Norman. "El Análisis Crítico Del Discurso y La Mercantilización Del Discurso Público: Las Universidades." *Discurso & Sociedad, ISSN-e 1887-4606, Vol. 2, Nº. 1, 2008, Págs. 170-185* 2, no. 1 (2008): 170–85. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2547117&info=resumen&idioma=ENG.

García-Castro, J E, Richard Alonso Uribe-Hincapié, Juan Eliseo Montoya-Marín, and Juan Fernando García-Castro. "Oralidad: Fundamento de La Didáctica y La Evaluación Del Lenguaje." *Educación y Educadores* 22, no. 3 (December 12, 2019): 469–86.

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.3.7.

García Morales, Alvis José, and Caroll Lisette González Ten Meer. "La Investigación Acción Participativa (IAP), Como Herramienta Para Identificar La Gestión de La Calidad Docente." *EPISTEME KOINONIA: Revista Electrónica de Ciencias de La Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes, ISSN-e 2665-0282, Vol. 1, Nº. 1, 2018 (Ejemplar Dedicado a: Enero-Junio), Págs. 3-17* 1, no. 1 (2018): 3–17. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7276115&info=resumen&idioma=SPA.

Gutiérrez-Ríos, Mirta Yolima, and Diana Lucía Goyeneche León. "La Oralidad Vernácula Como Práctica Social Encarnada En La Elocuencia Del Cuerpo y Su Gestualidad." *Oralidad-Es* 10 (March 21, 2024): 1–17. https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v10a8.

Hernández-Rincón, Marleny, and Mirta Yolima Gutiérrez-Ríos. "Tendencias Temáticas e Investigativas de La Red Iberoamericana de Estudios Sobre Oralidad y Sus Aportes a La Formación Docente." *Oralidad-Es* 5 (August 21, 2020): 1–14. https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v5a5.

Leaman Hasbún, Sady David, and Héctor Gonzalo Cárcamo Vásquez. "Investigación Acción Participativa: Vinculación Con La Epistemología Del Sujeto Conocido, Desarrollo Histórico y Análisis de Sus Componentes." *Espacio Abierto* 30, no. 3 (2021): 145–68. https://www.redalyc.org/journal/122/12268654007/html/.

López Villa, Johanna del Roció, and Dayana Margarita Lescay Blanco. "Estrategia de Comunicación Para El Desarrollo Del Lenguaje de Los Niños Del Subnivel II de Inicial." *VARONA* 4, no. 76 (December 26, 2023): 450–60. https://doi.org/10.33996/REVISTAHORIZONTES.V4I16.128.

Márquez Hermosillo, Mónica María, and Jaime Ricardo Valenzuela González. "Leer Más Allá de Las Líneas. Análisis de Los Procesos de Lectura Digital Desde La Perspectiva de La Literacidad." *Sinéctica*, no. 50 (March 1, 2018): 0–0. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0050-012.

Martínez, Jesús Ramírez. "La Expresión Oral." *Contextos Educativos. Revista de Educación* 5, no. 5 (May 14, 2002): 57–72. https://doi.org/10.18172/CON.505.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. "Derechos Básicos de Aprendizaje V.2." *Colombia Aprende*, 2016.

———. "Estándares Básicos de Competencias En Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas." *Revolución Educativa*, 2006.

———. "Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana." *Ministerio de Educación Nacional*, 1998.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Lineamientos Curriculares Para La Formación Integral En Educación Inicial Básica y Media: Un Viaje Curricular: Rutas Para La Transformación Del Ser y El SabeR*. Vol. 1. Bogotá D.C, 2026. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_12.pdf.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. "Serie Lineamientos CurricularesCiencias Sociales." Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1998.

Ochoa Sierra, Ligia. "Estado de La Cuestión Sobre La Enseñanza de La Oralidad En La Educación Formal." *Revista Colombiana de Educación* 1, no. 85 (May 1, 2022): 55–78. https://doi.org/10.17227/RCE.NUM85-11613.

Oliveira Figueiredo, Gustavo De. "Investigación Acción Participativa: Una Alternativa Para La Epistemología Social En Latinoamérica." *Revista de Investigación* 39, no. 86 (2015): 271–90. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142015000300014&lng=es&nrm=iso&tlng=es.

Palacios Díaz, Diego. "Norman Fairclough y El Análisis Crítico de Discurso: Armas Para

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Una Lingüística Materialista." *Pensamiento Al Margen: Revista Digital Sobre Las Ideas Políticas, ISSN-e 2386-6098, Nº. 12, 2020 (Ejemplar Dedicado a: Lingüística Materialista: Homenaje a Augusto Ponzio), Págs. 103-116*, no. 12 (2020): 103–16. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7392538&info=resumen&idioma=ENG.

Quintar, Estela Beatriz. *Didáctica No Parametral: Sendero Hacia La Descolonización*. Edited by Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL). Manizales, 2008.

Ríos Gutiérrez, Yolima. "Ausencia de Una Enseñanza Reflexiva y Sistemática de La Oralidad." *Revista Iberoamericana de Educación* 59 (May 1, 2012): 223–39. https://doi.org/10.35362/RIE590465.

Rojas García, Ilene. "La Psicolingüística En La Formación de Profesores de Lengua Castellana: Una Aproximación Desde Los Géneros Discursivos." *Lingüística y Literatura* 44, no. 83 (March 13, 2023): 165–88. https://doi.org/10.17533/UDEA.LYL.N83A07.

Salcedo Escobar, Yuliana Andrea. "Arqueología Foucaultiana y Análisis Crítico de Discurso (Fairclough): Dos Lecturas Compatibles Para Un Ejercicio de Análisis Histórico." *Cuadernos de Historia (Santiago)*, no. 55 (December 1, 2021): 273–93. https://doi.org/10.4067/S0719-12432021000200273.

Sevilla Muñoz, Julia, and María de Carmen Ugarte García. "La Variación En Los Refranes y Frases Proverbiales En Español: Un Caso Práctico." *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Lenguas* 16, no. 32 (April 8, 2022): 92–108. https://doi.org/10.26378/RNLAEL1632477.

Sito, Luanda, and Emilce Moreno Mosquera. "Prácticas Letradas Académicas Más Allá Del Déficit: Una Revisión Crítica de Literatura." *Enunciación, ISSN-e 0122-6339, ISSN 2248-6798, Vol. 26, Nº. Extra 0, 2021 (Ejemplar Dedicado a: Escritura e Identidad), Págs. 149-169* 26, no. 0 (2021): 149–69. https://doi.org/10.14483/22486798.16747.

Uribe-Hincapié, Richard Alonso, Juan Eliseo Montoya-Marín, and Juan Fernando García-Castro. "Oralidad: Fundamento de La Didáctica y La Evaluación Del Lenguaje." *Educación y Educadores* 22, no. 3 (December 12, 2019): 471–86. https://doi.org/10.5294/EDU.2019.22.3.7.

Vázquez Bailón, Laura Angélica. "Factores Multidimensionales Que Influyen En La Enseñanza-Aprendizaje Del Español En La Escuela Básica En México." *Márgenes, Revista de Educación de La Universidad de Málaga* 3, no. 1 (January 31, 2022): 45–63. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.12791.

Zemelman Merino, Hugo. "Historia y Uso Crítico Del Lenguaje." *Revista Latinoamericana de Metodología de Las Ciencias Sociales: Relmecs, ISSN-e 1853-7863, Vol. 1, Nº. 1, 2011, Págs. 46-65* 1, no. 1 (2011): 46–65. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3869762.

Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional