

Oralidad crítica y multimodalidad: estrategias pedagógicas para transformar la comunicación en la educación secundaria

Critical Orality and Multimodality: Pedagogical Strategies to Transform Communication in Secondary Education

Mayosmary Grimaldy Suárez ^a

^a Universidad de Panamá "Hacia la luz", Panamá

Recibido el 24 de mayo del 2025, aceptado el 16 de junio del 2025, en línea el 30 de junio del 2025.

Resumen

A lo largo de este ensayo, se ha reflexionado críticamente sobre la importancia de la oralidad en la escuela considerándola un medio para el desarrollo de ciudadanos críticos y activos, dispuestos a transformar la sociedad. Por otro lado, la oralidad además de un aspecto expresivo constituye un acto dignificador del ser humano que al mismo tiempo es de condición de producción colectiva del conocimiento que potencia a los estudiantes para participar conscientemente en su entorno. De esta manera, la oralidad se consolida en la escuela al promover el debate, la reflexión crítica y la democracia. La oralidad desde la escuela cumple, en esta perspectiva, cuatro dimensiones. En primer lugar, La oralidad como herramienta de formación de la ciudadanía crítica. Seguidamente de, las técnicas grupales que garantizan la colaboración, la argumentación y el aprendizaje dialógico. En tercer lugar, la multimodalidad es aquella que diversifica las posibilidades expresivas y asegura la inclusión. Por último, la formación docente como la piedra angular de la posibilidad de hacer de la escuela el lugar donde la palabra circula y la diferencia vale la pena. Fortalecer la cultura oral en la escuela no significa trabajar únicamente y exclusivamente las habilidades comunicativas, sino resignificar la escuela como el lugar de encuentro, diálogo y reconocimiento.

Palabras clave: oralidad crítica, multimodalidad, técnicas grupales, formación docente, pedagogía de la palabra.

Abstract

This essay critically reflects on the fundamental role of orality in schools, understanding it not merely as a communicative skill but as a collective and dignifying act that contributes to the formation of critical, democratic, and socially engaged individuals. From this perspective, orality is acknowledged as a transversal dimension that enhances students' active and conscious participation in their environment. The analysis is structured around four key dimensions: orality as a tool for critical civic education; group discussion techniques that foster dialogical and collaborative learning; multimodality as a means to diversify expressive forms and embrace difference; and teacher training as a central pillar for pedagogical practices that dignify the word and promote inclusive and participatory schooling. In this framework, strengthening oral culture in schools means re-signifying them as spaces for encounter, dialogue, and the construction of shared meaning, beyond the mere transmission of content.

Keywords: critical orality, multimodality, group techniques, teacher training, pedagogy of the word.

* Autor para correspondencia mayosmary.grimaldy-s@up.ac.pa

1. Introducción

Pese a los avances en políticas educativas orientadas al desarrollo integral, la oralidad sigue siendo una competencia marginada en los currículos escolares de educación secundaria. Según el CONPES 4068, el 22,6 % de los estudiantes considera que tiene capacidad de argumentar oralmente sus ideas y solo el 21,2 % cree expresarse libremente de manera oral en contextos educativos (Departamento Nacional de Planeación & MEN, 2021). Esta realidad tiene implicaciones directas para la enseñanza del pensamiento crítico, la capacidad de argumentar éticamente y la ciudadanía democrática, ya que los estudiantes carecen de espacios sistemáticos para expresar su voz, cuestionar ideas y comprenderlas en conjunto en sus comunidades.

Es a través de este mismo proceso de conversación oral, al que llamamos comunicación, que nos convertimos en miembros conscientes y reflexivos de la sociedad. Hablar, escuchar y argumentar son prácticas de comunicación en y para la escuela, que también son prácticas de subjetivación, al hablar, escuchar y argumentar, podemos pensar, cuestionar y moldear el mundo. Sin embargo, esta faceta del lenguaje se ha ignorado en lo que respecta a las habilidades lectoescritoras, lo que ha consolidado una enseñanza restringida y lineal.

Las deficiencias en la implementación de la multimodalidad en el aula explican parte de la dificultad. La comunicación digital en red y la lengua escrita se han enseñado simultáneamente en la educación secundaria durante más de una década; sin embargo, en la práctica, la enseñanza de la escritura y la comunicación en la escuela secundaria no ha cambiado mucho. Este distanciamiento genera una fricción significativa con las formas en que los jóvenes participan en el aprendizaje, la producción, la comunicación y la socialización, y con las estructuras pedagógicas que impulsan estas actividades en la escuela.

Finalmente, la formación docente tiene la urgente necesidad de ajustar su práctica metodológica a la realidad multidimensional de las escuelas. No basta con las herramientas de comunicación multimodal; y la cultura de la evaluación, ya de por sí reticente a admitir las propiedades formales del lenguaje, descarta la posibilidad de experiencias reales de diálogo, participación y transformación en el aula.

Este artículo busca discutir cómo las operaciones pedagógicas esenciales como la oralidad crítica y la multimodalidad pueden influir en la comunicación del aprendizaje en la educación secundaria, en la medida en que esta se entiende críticamente. La pregunta que originó este trabajo es: ¿Qué papel han desempeñado las propuestas de pedagogía de la oralidad crítica y la educación multimodal en el cambio de las prácticas comunicativas en secundaria?

En este texto, se puede argumentar que existen tres ejes articuladores principales. El primero, la comunicación oral como eje central de la educación en las escuelas; el segundo, las debilidades y a la vez, las posibilidades de la multimodalidad en el aula; y finalmente, la formación docente y el potencial de las iniciativas en la creación de espacios discursivos participativos y culturalmente legítimos.

2. Desarrollo

2.1. *La oralidad como competencia crítica en el siglo XXI*

Actualmente, la enseñanza de la expresión oral se enfrenta, paradójicamente, al reto de innovar la habilidad. Desvincularla de la técnica y situarla en el plano de una habilidad básica que debe enseñarse para la ciudadanía activa, la producción de conocimiento y la acción reflexiva. En este sentido, se sugiere el «hablar» instrumental crítico como una práctica discursiva situada que debería institucionalizarse en el currículo escolar, especialmente en la educación secundaria, si se busca formar sujetos críticos, éticos y democráticos.

Esta postura sugiere que hablar no se trata solo de pronunciar correctamente los sonidos o diseñar un vocabulario, sino de una práctica de interpretación, búsqueda y, en cierto sentido,

construcción conjunta de significado. En palabras de Fonseca (2005) la comunicación oral consiste en una socialización de símbolos en la que el acto social envuelve el acto psicológico. Así, hablar durante el aprendizaje educativo se convierte en un instrumento para reconocernos mutuamente y transformar las relaciones.

Desde esta perspectiva, Tapia (2023) sugiere que la comunicación oral se proyecta como una práctica ética, cognitiva y social que posibilita el surgimiento de conjuntos de subjetividad discursiva. Desde esta perspectiva, hablar en el aula no solo implica transferir conocimiento, sino también participar en ciudadanía, compartir mundos posibles con otros y establecer vínculos sociales. Sin embargo, en la mayoría de las escuelas, el lenguaje hablado también se desestima en menor medida por este motivo, negando al alumnado un acceso crítico.

En segundo lugar, el aspecto metacognitivo de la comunicación oral es una de sus dimensiones esenciales. Cuando hablamos, entrelazamos ideas y nos integramos en la red de ideas con la que nos comunicamos y pensamos. De esta manera, Cassany (2006) afirma que hablar implica no solo comprender y argumentar, sino también comprenderse a uno mismo y al entorno. Quizás, entonces, el habla no sea solo una forma de comunicarse, sino una ventana a las complejidades del pensamiento y al nacimiento de la identidad. En la educación secundaria, estas prácticas pueden materializarse en prácticas estructurales vividas, como debates estudiantiles, conferencias dialógicas o discusiones dirigidas por estudiantes y mediadas por el profesorado, en las que se anima a los estudiantes a argumentar basándose en la evidencia, a escuchar e interrumpir la argumentación de sus compañeros y finalmente a alcanzar el consenso. Estas tendencias no solo promueven o mejoran la comunicación oral, sino que también pueden crear entornos participativos en los que el estudiante se encuentra en la vanguardia de ese conocimiento.

Sin embargo, en la sociedad actual, tecnologizada, con lenguas híbridas y mediada comunicativamente, enseñar comunicación oral se convierte en una tarea mucho más desafiante. En este sentido Vich y Zavala (2004) señalan que los procesos semióticos discursivos actuales surgen como resultado de la interacción social entre diversos modos semióticos, como el verbal, el visual, el auditivo y el gestual. Esta complejidad requiere una competencia semiótica avanzada, de modo que los estudiantes puedan participar no solo en un lenguaje de transmisión preciso, sino también en la interpretación, producción y reformulación de discursos en un entorno multilingüe y multimodal. Por lo tanto, la instrucción en comunicación oral crítica también exige una pedagogía de la multimodalidad. Esto podría lograrse mediante podcasts, debates en videoconferencia y plataformas digitales de discusión. Estos ejercicios multilingües desarrollan la capacidad del estudiante para hablar con sensatez en múltiples registros.

De esta manera, el docente se convierte en un docente diferente. La cuestión ya no es cómo corregir mecánicamente la pronunciación o evaluar la fluidez, sino cómo convertirse en mediador pedagógico del discurso como una responsabilidad ética y política. Como sugiere Mahecha (2024) el docente debería crear entornos donde se valore el tiempo de palabra, se escuchen las voces desde diferentes perspectivas y se practique el debate razonado. Un entorno de comunicación auténtico en el que el alumnado se sienta participante activo constituye esta tarea.

En comparación, el modelo interaccionista de Bronckart (2004) ofrece un marco para hacer inteligible la oralidad no como una habilidad aislada, sino situada, basada en el género discursivo, el propósito comunicativo y la relación con el interlocutor. Esto implica necesariamente repensar el currículo desde una lógica contextual, ya que enseñar a narrar, argumentar o presentar textos también implica enseñar dónde hablo, con qué objetivo y a quién.

Y por último, el estudio crítico de la oralidad exige una dedicación a la apertura lingüística y cultural. Ochoa (2022) argumenta que usar el lenguaje de una manera que valore los acentos regionales, el conocimiento popular y las formas legítimas de hablar dentro de nuestras comunidades permite captar puntos de referencia para construir espacios de reconocimiento simbólico. Esto, en cierto modo, es lo que significa una pedagogía de la voz, descolonizar la palabra hablada y lograr que todos los estudiantes puedan hablar desde su identidad.

En resumen, abogar por la expresión oral como parte clave de la educación secundaria es abogar por la formación de personas que no sólo piensen y discutan, sino también participar en la vida pública. Implica una transformación de las prácticas escolares, una nueva definición del lenguaje y un aula democrática, plural y participativa. No se trata solo de enseñar a los estudiantes a comunicarse, sino de hacerles ver que una parte del mundo puede ser influenciada por el lenguaje.

2.2. Técnicas grupales: espacios de construcción colectiva del conocimiento

Clasificación de las técnicas de discusión grupal

En el contexto educativo actual, los métodos de enseñanza de discusión se refieren a pedagogías que fomentan la participación activa, la discusión crítica y la construcción de conocimiento grupal. Los enfoques más populares incluyen debates, mesas redondas, paneles, discusiones facilitadas y el método de la pecera. Estos métodos convierten el aula en un espacio de diálogo donde todas las voces importan y todas las perspectivas se integran en el aprendizaje de alguna manera. Como afirma Silberman (1998) la dinámica de grupo, además de promover la expresión oral, se convierte en una herramienta didáctica para democratizar el turno, superando el monologismo del profesor como transmisor de conocimiento.

Ventajas de los Métodos Grupales para la Comunicación

El uso de estas metodologías conducirá al desarrollo tanto de las competencias comunicativas argumentación y reformulación discursiva como de las habilidades lingüísticas comunicativas escucha atenta. Palomo et al. (2015) sostienen que, en la práctica, las escuelas enseñan a los estudiantes a adoptar perspectivas críticas, incluyendo cómo aceptar que otros puedan ver las cosas de manera diferente, articular positivamente su perspectiva dentro de un grupo y apoyar a otros en sus comunicaciones. Como explica Vega (2003), la búsqueda de significado en el aula no debería ser una cuestión de lógica, sino más bien, se trata de un modelo esencialmente discursivo que incluye el diálogo, el cuestionamiento, la construcción de significado compartido y el proceso de búsqueda de sentido de las ideas como comunidad de aprendizaje.

Educación Ciudadana Crítica y Participativa

Cumplen, además, una función pedagógica con respecto a la ciudadanía, así como a la competencia comunicativa. Vargas et al. (2020) afirman que la interacción social rompe con la soledad de la enseñanza expositiva clásica en el aula, y establece un ambiente híbrido donde los estudiantes argumentan, discuten con otros estudiantes y resuelven problemas de la vida real, desarrollando habilidades cognitivas y sociales que serán muy demandadas tanto en su vida académica como en su vida cotidiana. Para Tapia (2023), la educación contextual es construcción dialógica reflexiva; es nuestra estabilización de un yo discursivo que nos permite construir nuestro poder lógico explicativo y nuestros poderes de crítica e influencia.

Acceso, equidad y voz estudiantil

Desde una perspectiva crítica, Ochoa (2022) también afirma que las formas colectivas articuladas sobre una lógica de enseñanza inclusiva de diseño de grupos favorecen que se escuchen las voces y se comparten las experiencias de los estudiantes que a menudo no participan en las actividades escolares clásicas. Estas costumbres contraponen los paradigmas educativos tradicionales con espacios de intercambio justo donde la conversación es una cuestión de reconocimiento e inclusión social. Este enfoque no solo respeta la voz del alumnado, sino que también fomenta las relaciones en el aula.

La ubicación moral y política del aprendizaje cooperativo

Las habilidades, cívicas y morales como la empatía, liderazgo democrático y conflicto constructivo. Pujolàs (2017) afirma que el aprendizaje cooperativo promueve un entorno educativo inclusivo y solidario, cuyos valores fundamentales se basan en la apropiación crítica y el respeto de

estos tres principios. El enfoque humanista de los procesos grupales busca que los propios estudiantes se involucren como actores en la transformación de su realidad.

Herramientas de debate y trabajo en grupo en internet

Con la llegada de la tecnología multimedia digital, las técnicas de grupo han encontrado un nuevo canal. Rovira et al. (2023) proponen que los foros virtuales, los podcasts y los videodebates son dichos contextos, ciertamente menos restringidos y más diversos que el aula tradicional. La tecnología no sustituye la conversación humana, pero sí la amplifica y expande, facilitando que el alumnado asuma un rol como seres discursivos.

El educador y la mediación del diálogo

La implementación de estos procesos implica la labor mediadora del docente. Dicho por Díaz (2005) los docentes deben diseñar secuencias didácticas, las tareas significativas deben fomentar debates abiertos, la reflexión grupal y el apoyo de estos, que se conectan con el liderazgo pedagógico, la capacidad de gestionar las habilidades tecnológicas y el privilegio de una sólida experiencia en procesos grupales. Los docentes que no solo enseñan, sino que también escuchan, imparten conocimiento y crean buenas conexiones.

Los métodos de discusión en equipo son esenciales para el desarrollo del alumnado, ya que constituyen una pedagogía especialmente relevante y útil. Cultivan el aprendizaje para la escuela y educan para una ciudadanía crítica, empática y comprometida con la deliberación. Mediante la inclusión de materiales inclusivos, la aplicación de avances de vanguardia y la evolución de las técnicas comunicativas, este entorno podría convertirse en la base de una educación productiva y satisfactoria.

2.3. La multimodalidad como filosofía pedagógica para una educación inclusiva y comunicativa.

En la práctica docente y de aprendizaje actual, existe el reto de abordar un repertorio comunicativo heterogéneo y creciente. Los estudiantes utilizan escenas basadas en modos semióticos: imagen, sonido, gesto, texto, movimiento y herramientas digitales. Castillo (2024) postula que el aprendizaje puede concebirse como el conjunto de concepciones, prácticas y actitudes compartidas que humanizan la comunicación. Se invoca aquí un marco multimodal, que no se concibe simplemente como un añadido, sino como un mecanismo estructurador del trabajo educativo, para construir entornos pedagógicos inclusivos, críticos y significativos.

Desde el punto de vista cognitivo, la teoría del doble canal de Mayer (2001) puede justificar por qué la incorporación de un formato mixto (texto e imagen) generaría un mayor aprendizaje, ya que implica el procesamiento simultáneo de la representación pictórica y la descripción verbal, y profundiza la comprensión de la comunicación. En este sentido Betancur y García (2023), dicen que la inclusión de palabras e imágenes facilita las relaciones que contribuyen a un intercambio cognitivo más completo de datos, permitiendo al alumnado relacionar la nueva información con diagramas y esquemas de información previa. La multimodalidad, por lo tanto, no es simplemente un medio para el placer del aprendizaje, sino la vía para la producción de conocimiento.

La educación inclusiva valora las formas multimodales de aprendizaje y expresión, ya que reconoce que no todos los alumnos aprenden y se comunican de la misma manera. Palacios et al. (2022) sostienen que la combinación de lenguajes orales, visuales, escritos, corporales y digitales en entornos integrados facilita el desarrollo de competencias comunicativas transversales y abre puertas al alumnado con diversidad funcional. Por ello, actividades como obras de teatro, podcasting, debates grabados y narrativas transmedia se dirigen al servicio de una escuela más justa y humana, donde todas las voces se comparten. Segura et al. (2021) subrayan que los recursos multimodales constituyen auténticas posibilidades para que voces históricamente silenciadas se hagan oír.

El modelo de educomunicación transmedia, sugerido por Aparici (2015), argumenta que los estudiantes no son meros consumidores, sino productores, transformadores y difusores de contenido y, por lo tanto, artífices de sus identidades discursivas activas. Se trata de una estrategia que enmarca la influencia de las palabras y las narrativas digitales como factores que configuran la transformación social. La multimodalidad, por lo tanto, no es tanto una metodología como un modo ético y político de enseñanza y aprendizaje en el que el afecto, el conocimiento situado y la experiencia se articulan en torno a procesos de creación crítica.

Desde una postura crítica, Ochoa (2022) sostiene que la multimodalidad democratiza el aula al ofrecer modalidades alternativas de representación del conocimiento, en particular para el alumnado que puede tener dificultades para interactuar con los modelos tradicionales, ya sean orales o escritos. Esta propuesta enuncia la idea de justicia simbólica y comunicativa, es decir, el derecho a expresarse en los modos que domina cada sujeto y a no ser excluido por no cumplir con la hegemonía del canon escolar. De este modo, la multimodalidad devuelve la humanidad al aula, en el sentido de que educar también implica garantizar el derecho a ser escuchado desde la diferencia.

2.4. Implicaciones metodológicas y formativas de la Multimodalidad en la Educación Secundaria.

En la educación secundaria, este enfoque multimodal es particularmente pertinente, ya que puede contribuir a promover formas más amplias de comunicación oral. Bermudez y González (2011) una competencia comunicativa que abarca los movimientos corporales, la calidad de la voz, las imágenes, el ritmo y los medios digitales. Morán y Vasconcellos (2021) insisten en que, en contextos educativos mediados por plataformas, redes y videoconferencias, el alumnado debe desarrollar habilidades para manifestar sus competencias con claridad, empatía y propósito en situaciones complejas. Desde esta perspectiva, laboratorios como presentaciones audiovisuales, podcasts temáticos, juegos de rol o foros asincrónicos construyen un discurso compatible con el lenguaje de los jóvenes, en el que pueden expresarse.

En esta misma línea, contrario a lo que algunos discursos sostienen, la incorporación de tecnología no excluye el encuentro pedagógico, sino que lo reconfigura. De acuerdo con Rovira et al. (2023) herramientas digitales como plataformas colaborativas, foros asincrónicos y editores de contenido multimedia permiten una participación activa, respetan los ritmos individuales de aprendizaje y fortalecen la construcción colectiva del saber. La multimodalidad digital, bien gestionada, no es un recurso ornamental, sino una condición para desarrollar pensamiento crítico en entornos híbridos de aprendizaje.

El cambio pedagógico multimodal exige necesariamente la formación adecuada del profesorado. Osuna et al. (2018) demuestran que el aprendizaje multimodal puede enriquecerse con experiencias como las que ofrece un MOOC o un entorno colaborativo virtual. Debe existir un enfoque didáctico, que solo es eficaz si el profesorado posee competencias digitales críticas, alfabetización mediática, sensibilidad comunicativa y habilidades de diseño multimodal para la instrucción. El cambio hacia prácticas educativas críticas e inclusivas implica, por lo tanto, no solo el acceso a, sino también una ética pedagógica que reconozca la corresponsabilidad.

Desde una visión integradora, la multimodalidad, como orientación, más que como táctica, es una filosofía educativa que reconoce la diversidad del proceso de aprendizaje en el siglo XXI. Al integrar múltiples lenguajes de expresión, promueve la inclusividad, democratiza el acceso al conocimiento y mejora la competencia comunicativa crítica del alumnado. Su aplicación exitosa en la educación secundaria no puede ser improvisada; requiere la preparación del profesorado, un proyecto reflexivo y una visión ética del aprendizaje. En este contexto, la multimodalidad puede transformar no solo el aula, sino también la propia definición de educación. Implicaciones para la Formación Docente en Metodología

Por último, en la época actual de cambios socioculturales y nuevas ecologías de la comunicación, la formación docente no puede limitarse a la preparación instrumental. Requiere una

revisión metodológica profunda dirigida a crear aulas donde hablar, dialogar y escuchar sean formas de aprendizaje, y no solo algo exclusivo de la hora del almuerzo y el recreo. La ausencia de estrategias didácticas innovadoras supone un importante impedimento para fomentar el desarrollo de interacciones comunicativas sólidas entre los estudiantes (Navarro, 2023). Para ello, los cursos de formación docente deben funcionar como instrumentos de actualización pedagógica que respondan a las necesidades reales de la enseñanza, el aprendizaje y la inclusión.

2.5. La Formación Docente como una Experiencia Interrelacional y Transformadora

La formación docente es indisociable de la historia, el espacio y el tiempo personales. Freire (1996) afirma que el aprendizaje es siempre una transformación, por lo que el docente se convierte en un sujeto crítico cuando cuestiona sus prácticas y se distancia para observarse como un ser histórico. De igual manera, Tapia (2023) advierte que los docentes no deben ser concebidos solo como transmisores de conocimiento, sino como mediadores dialógicos, capaces de fomentar el pensamiento crítico y la colaboración del alumnado. Esto implica un cambio respecto al proceso unidireccional de comunicación del conocimiento y promueve un contexto educativo donde el conocimiento se construye con todas las voces.

Desde el enfoque basado en competencias, Zabala y Arnau (2007) destacaron la relevancia de diseñar experiencias de aprendizaje que combinen el diálogo como construcción de significado, el diálogo como reflexión y el diálogo como ética. Educar al docente en este paradigma implica proporcionarle medios metodológicos que le permitan integrarse en una cultura de la palabra en el aula. Como Abero et al. (2015) la escucha docente no es una conducta pasiva, sino una actividad relacional que implica conectar con las emociones, miedos y aspiraciones del alumnado. Cuando hablamos y somos escuchados, por lo tanto, se trata de un reconocimiento subjetivo, una afirmación, una dignidad y una posibilidad de emancipación.

Resulta fundamental reflexionar en que el lenguaje oral ya no se limita únicamente a los encuentros cara a cara, sino que transporta palabras habladas y escritas a través de plataformas digitales y ecologías transmedia, los profesores deben estar preparados en alfabetización multimodal. Díaz (2005) opina que la innovación no tiene nada que ver con el equipamiento tecnológico, sino con una comprensión profunda de los códigos culturales y con la invención de una metodología flexible con secciones escritas, visuales o gestuales. Bajo este punto de vista, los profesores deben actuar como facilitadores de espacios comunicacionales más amplios, en los que los actos comunicativos se enriquezcan con diferentes acciones semióticas, entre las que se encuentran las digitales, sin diluir el contenido pedagógico de los pases educativos.

La innovación en educación no puede depender sólo de la voluntad del docente. Lagla et al. (2023) destacan la necesidad de una política educativa clara, planes de formación continua, espacios de trabajo entre pares y recursos materiales suficientes en las instituciones para soportar las nuevas adaptaciones metodológicas a lo largo del tiempo. Queremos sostener que la emergencia de una oralidad crítica, situada y multimodal no es un logro humano natural no mediado, sino el producto de una lucha colectiva, avalada por una iniciativa política y pedagógica institucional.

De igual forma, un aspecto esencial, muchas veces soslayado, es la necesidad de adaptar la formación docente a la diversidad de contextos socioculturales. Mahecha (2024) enfatiza que no puede haber una propuesta homogénea para educar en zonas rurales, comunidades indígenas o entornos urbanos vulnerables. Cada territorio posee lenguajes, símbolos y cosmovisiones particulares que deben ser reconocidos y valorizados en la formación. Por ende, una pedagogía de la oralidad situada implica educar en la pluralidad, construyendo ciudadanía a través del reconocimiento mutuo y la justicia discursiva.

Retomando el pensamiento de Freire (1996) todo acto educativo es, simultáneamente, un acto ético en torno al lenguaje. Formar docentes en la ética del cuidado de la palabra supone enseñarles a no apropiarse de la voz ajena, a no monopolizar el espacio del diálogo y a promover relaciones pedagógicas fundadas en la confianza, el respeto y la horizontalidad. Solo a través de este

compromiso podrá construirse una escuela verdaderamente democrática, donde todas las voces sean reconocidas, amplificadas y convertidas en motores de transformación social.

Las implicaciones metodológicas para la formación docente en el siglo XXI exigen mucho más que capacitación técnica. Suponen una revisión profunda de los marcos éticos, políticos y culturales que configuran la práctica pedagógica. Formar docentes capaces de mediar desde la oralidad crítica, la multimodalidad y la sensibilidad contextual requiere propuestas sostenidas, institucionalmente respaldadas y adaptadas a las realidades locales. Solo así será posible transitar hacia comunidades educativas verdaderamente dialógicas, inclusivas y radicalmente humanas.

3. Conclusiones

Tras el análisis realizado, se puede establecer que la oralidad crítica comienza a aparecer como uno de los ejes predominantes de la estructuración de la praxis educativa en la educación secundaria, ya que no solo se considera una habilidad técnica o reproductiva, sino también una actividad epistémica, ética y política. Esta redefinición implica reconocer que hablar en la escuela no se trata, como podría parecer a primera vista, simplemente de «escribir correctamente» o «decir las palabras correctas», sino de significados construidos; de posiciones subjetivas expresadas; de desacuerdos que se debaten; y de formas de vivir la vida escolar y social.

De esta manera, Jiménez (2022), argumenta que la oralidad crítica resulta ser una herramienta de empoderamiento para los jóvenes, ya que les permite ser escuchados, en verdad, en un acto de compromiso performativo, creando sus propios discursos y convirtiéndolos en una práctica cívica oportuna y significativa. Como tal, hablar es un recurso político para la libertad personal y colectiva, y una forma de conocer verdaderamente el mundo. En segundo lugar, se concluye que la introducción de prácticas de discusión grupal implica una reorganización completa de la organización comunicativa del aula. En la medida en que posibilitan la horizontalidad, la deliberación y la coautoría del conocimiento, estas metodologías hacen que todas las voces, referencias y muchas otras sean las voces salvadas por la historia. La lección aquí no es solo didáctica, sino la lección de su justicia comunicativa, a la que nos convocan en los espacios que abren, para que la disidencia, la argumentación situada y la pluralidad narrativa no sean meramente imaginables, sino vitales para una ciudadanía crítica y participativa.

Se trata también de una intervención dinámica y multimodal que contribuye al uso de un lenguaje alternativo y legítimo (tanto oral, visual, auditivo, gestual y digital) para la enseñanza y el aprendizaje del mundo que nos rodea. La propuesta es metodológica y ética, ya que considera y revela las diferencias en las culturas, expresiones y conocimientos del alumnado y, por lo tanto, prevé un entorno institucional más justo, inclusivo y representativo de toda la comunidad académica. La multimodalidad no es, en este sentido, una intensificación de la oralidad, sino una expansión de los límites de lo comunicable dentro de la educación actual.

Pero la descentralización requiere condiciones estructurales y herramientas. En consecuencia, la formación docente se considera una condición previa para la perdurabilidad de las pedagogías lingüísticas críticas, contextualizadas y multimodales. No se trata de enseñar tecnología, sino de capacitar a los docentes para que sean conscientes de su lugar en todo esto, como mediadores de discursos, mediadores que median, facilitadores de entornos inclusivos, dialógicos y tecnológicamente ricos. Esto presupone una práctica institucional reflexiva, una formación continua y comunidades de práctica que permitan esta transición de lo declarativo a lo dialéctico.

En síntesis, lo que esta reflexión permite concluir es que una pedagogía de la palabra crítica y multimodal exige un nuevo pacto educativo, uno que reconozca el poder formativo de la palabra, la riqueza expresiva de los lenguajes diversos, y la urgencia de una escuela que escuche, que dialogue con la diferencia y que apueste por la formación de una ciudadanía reflexiva, justa y solidaria.

No obstante, persisten desafíos que no pueden soslayarse: ¿Cómo garantizar la formación docente en contextos con recursos limitados? ¿De qué manera evaluar prácticas comunicativas

diversas sin caer en normativismos? ¿Qué estructuras institucionales son necesarias para sostener el diálogo como práctica estructural y no como excepción? Estas preguntas abren caminos de investigación y acción urgentes, especialmente en contextos vulnerables donde la exclusión comunicativa aún persiste.

En conclusión, una pedagogía de la palabra exige no solo transformar el cómo se enseña y se aprende a comunicar, sino también redefinir la escuela como espacio de reconocimiento, pluralidad y justicia discursiva. Solo así será posible construir comunidades educativas donde todas las voces no algunas sean escuchadas, reconocidas y potenciadas como parte fundamental del acto educativo.

Referencias

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejo, S., & Rojas Soriano, R. (2015). *Investigación educativa: Abriendo puertas al conocimiento*. Contexto S.R.L. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/499>
- Aparici, R. (2011). *Ed comunicación: Más allá de 2.0*. Gedisa Editorial. Barcelona, España. https://books.google.com.co/books/about/Educomunicaci%C3%B3n_m%C3%A1s_all%C3%A1_del_2_0.html?id=CDglBQAAQBAJ
- Bermúdez, L., & González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 8(15), 95–110. Universidad del Zulia. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3998947.pdf>
- Betancur-Chicué, V., & García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2023). Aplicación de los principios de la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia al diseño de situaciones de aprendizaje y escenarios de formación: Revisión sistemática de literatura. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 24, e30882. <https://doi.org/10.14201/eks.30882>
- Bronckart, J.-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos: Por un interaccionismo socio-discursivo* (M. J. Carrión Yagüe y V. Salvador i Liern, Trads.). Fundación Infancia y Aprendizaje. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=249816>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama. https://books.google.com.co/books/about/Tras_las_1%C3%ADneas.html?id=unIZEAAAQB AJ&redir_esc=y
- Castillo Bermúdez, C. (2024). *Actores de la multimodalidad educativa* (Primera edición). Colección Educación y Pensamiento Latinoamericano. https://www.academia.edu/122362855/Actores_de_la_Multimodalidad_Educativa
- Departamento Nacional de Planeación & Ministerio de Educación Nacional. (2021). Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares (COMPES 4068). Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://santandercompetitivo.org/media/9a8dbbf6ff7601a8f04b56f18a72042418106bc5.pdf>
- Díaz Barriga, A. (2007). Didáctica y currículum: Un enfoque constructivista. Paidós Ibérica. <https://archive.org/details/diaz-barriga-a.-didactica-y-curriculum/page/73/mode/2up?view=theater>
- Fonseca Yerena, M. del S. (2005). *Comunicación oral: Fundamentos y práctica estratégica*. Editorial Trillas. https://books.google.com.co/books/about/Comunicaci%C3%B3n_oral.html?id=KZAASF370 B8C&redir_esc=y
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores. <https://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/218/paulo%20freire %20-%20pedagogia%20de%20la%20autonomia.pdf?isAllowed=y&sequence=1>

- Jiménez Ramos, V. M. (2022). *Oralidad crítica y empoderamiento juvenil en contextos escolares*. Revista Latinoamericana Ogmios, 3(7), 45–61. <https://revistaoralidad-es.com/index.php/roes/article/view/83>
- Lagla Chicaiza, R. X., Martínez Guerrero, L. P., González Albarracín, E. E., & Cerna Sandoval, A. V. (2023). Las estrategias pedagógicas innovadoras: Un análisis crítico en la formación docente. *Polo del Conocimiento*, 8(11). <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/6211>
- Mahecha Oviedo, M. F. (2024). Trayectorias y perspectivas de los géneros discursivos orales en la educación: Una ruta desde el preescolar hasta la educación superior. *Oralidad-Es*, 10, 1–6. <https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v10a2>
- Mayer, R. E. (2001). Multimedia learning. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139164603>
- Morán-Franco, M., & Vasconcelos-Canales, G. (2021). Influencia de la comunicación oral en las relaciones interpersonales en un contexto universitario en la modalidad virtual. 593 Digital Publisher CEIT, 6(6-1), 521–534. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.6-1.931>
- Navarro, P. C. (2023). La oralidad y los géneros de textos orales institucionalizados en el nivel secundario argentino: Enseñanza no formalizada pero posible. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(18). <https://doi.org/10.35305/rece.v1i18.777>
- Ochoa-Sierra, L. (2022). Estado de la cuestión sobre la enseñanza de la oralidad en la educación formal. *Revista Colombiana de Educación*, 85, 55–78. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11613>
- Osuna-Acedo, S., Marta-Lazo, C., & Frau-Meigs, D. (2018). De sMOOC a tMOOC, el aprendizaje hacia la transferencia profesional: El proyecto europeo ECO. *Comunicar*, 26(55), 105–114. <https://www.redalyc.org/journal/158/15854832011/html/>
- Palacios, H. F. (Comp.). (2022). *Estrategias pedagógicas innovadoras*. Sello Editorial SedUnac, Corporación Universitaria Adventista. https://www.researchgate.net/publication/368413256_Estrategias_Pedagogicas_Innovadoras
- Palomo de Rivero, M., León García, G. de los Ángeles, & Velásquez, M. V. (2015). *El debate como dinámica grupal*. Universidad Técnica de Machala. https://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/6684?utm_source=chatgpt.com
- Pujolàs, P. (2017). *Aprender juntos alumnos diferentes: Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Octaedro. ISBN: 978-84-9921-933-2
- Rovira-Collado, J., Miras, S., Ruiz Bañuls, M., & Martínez-Carratalá, F. A. (2023). Análisis multimodal de perfiles e hilos educativos de Twitter desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(75). <https://doi.org/10.6018/red.545101>
- Segura Bermúdez, L. I., Hoyos Carvajal, M. P., & Martínez Garcés, M. F. (2021). Los textos multimodales: Una estrategia didáctica para la inclusión educativa. En *Libro de Resúmenes del IV Simposio Internacional de Investigación Educativa y Pedagógica* (p. 38). Universidad de Córdoba. <https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/assensus/article/view/2452>
- Silberman, M. (1998). *Aprendizaje activo: 101 estrategias para enseñar cualquier materia*. Editorial Troquel. https://kupdf.net/download/aprendizaje-activo-101-estrategias-para-ensenar-cualquier-tema-mel-silberman-libre_5af33f47e2b6f55d40924dfc_pdf
- Tapia Sosa, E. (2023). *Educación y práctica docente* (1^a ed.). inBlue Editorial. https://www.academia.edu/106121961/Educaci%C3%B3n_y_pr%C3%A1ctica_docente

- Vargas, K., Yana, M., Chura, W., Pérez, K., & Alanoca, R. (2020). Aprendizaje colaborativo: Una estrategia que humaniza la educación. *Revista Innova Educación*, 2(2), 361–376. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.009>
- Vega Reñón, L. (2003). *Argumentar: Analizar y evaluar la argumentación*. Editorial Ariel. https://books.google.com.co/books/about/Si_de_argumentar_se_trata.html?id=n-XxxHqyTwoC&redir_esc=y
- Vich, V., & Zavala, V. (2004). *Oralidad y poder: Herramientas metodológicas*. Grupo Editorial Norma. Bogotá, Colombia. https://books.google.com.co/books/about/Oralidad_y_poder.html?id=YGOvoRQvUY4C
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias: Un enfoque basado en el aprendizaje y en el conocimiento*. Editorial Graó. <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/competenciesbasiques/comoaprenderyensenarcompetencias.pdf>
- Mayer, R. E. (2001). Multimedia learning. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139164603>