

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

**“LA INCIDENCIA DE LA INTERACCIÓN EN EL AULA EN EL DESARROLLO DE
LA ORALIDAD FORMAL DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA”**

MARÍA SOFÍA GIL MORALES

ELIZABETH RAMÍREZ PUENTES

MARÍA YANIRA SABOGAL GARCÍA

ASESOR:

NICOLÁS ARIAS VELANDIA

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

DICIEMBRE DE 2015

DEDICATORIA

"Dedicamos este trabajo a Dios quien con su infinita bondad ha sido nuestra guía y fortaleza en todos los momentos, a nuestros padres quienes nos acompañan en la tierra y desde el cielo; por el gran ejemplo de vida manifiesto en un legado de valores, principios y perseverancia; a nuestros hijos y sobrinos quienes son la inspiración y motivación de todas las acciones.

A nuestros esposos por su amor, comprensión y apoyo a lo largo de esta experiencia profesional; a nuestros hermanos por estar presentes en nuestra realización personal.

A Christian, a Luz Stella y a Javier, por su colaboración incondicional en momentos de dificultad".

Las autoras

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por darnos la inspiración y el espacio de vida lleno de capacidades y virtudes para hacer el bien a nuestros semejantes.

A nuestros padres y familias, quienes a lo largo del tiempo nos han motivado y apoyado en la construcción de nuestros proyectos.

A la Secretaría de Educación de Bogotá (SED), por brindarnos la oportunidad de continuar nuestra formación académica.

A la Universidad de La Sabana, por abrir sus puertas para permitirnos crecer personal y profesionalmente.

A los maestros de la universidad, quienes con su conocimiento, experiencia y en especial su calidad humana, motivaron la transformación de nuestras prácticas pedagógicas.

A nuestro asesor, Nicolás Arias, por su orientación y apoyo en el desarrollo de esta investigación.

A nuestras jurados Doctoras Rosa Julia Guzmán y Gabriela Atehortúa por sus valiosos y pertinentes aportes para la consolidación de nuestro trabajo.

A la Magistra Judith Villamizar Camargo, quien desinteresadamente nos orientó de manera oportuna con su conocimiento y experiencia en investigación en el aula.

A nuestros estudiantes participantes de los colegios oficiales de Bogotá, seleccionados para el presente trabajo, por ser la motivación principal de esta investigación, por desarrollar y manifestar con acierto que sí se pueden vencer las dificultades. Por

demostrarnos que la educación es el mejor elemento para construir roles de vida en la familia y en la sociedad.

A nuestros colegios, encabezados por los rectores, coordinadores, compañeros docentes, padres de familia; quienes se involucraron, apoyaron y facilitaron nuestro trabajo.

A los compañeros de maestría, testigos de nuestras alegrías, progresos, tristezas, desvelos y experiencias.

¡Muchas gracias!

TABLAS Y GRÁFICOS

Tabla N° 1 Diagnóstico: Entrevistas a docentes	34
Tabla N° 2 Diagnóstico: Exposiciones de estudiantes. Rúbrica de valoración.....	37
Tabla N° 3 Comparativo PE y PS. Heteroevaluación.....	39
Tabla N° 4 Porcentajes PE y PS por niveles (1, 2, 3).....	41
Tabla N° 5 Comparativo PE y PS. Autoevaluación	44
Tabla N° 6 Porcentajes PE y PS por niveles (1, 2, 3).....	47
Tabla N° 7 Comparativo PE y PS. Autoevaluación de estudiantes que no hablaron.....	49
Gráfico N° 1 Diagnóstico: Exposiciones de estudiantes.....	38
Gráfico N° 2 Comparativo nivel 1 PE y PS. Heteroevaluación.....	40
Gráfico N° 3 Comparativo nivel 2 PE y PS. Heteroevaluación.....	40
Gráfico N° 4 Comparativo nivel 3 PE y PS. Heteroevaluación.....	41
Gráfico N° 5 Comparativo nivel 1 PE y PS. Autoevaluación.....	45
Gráfico N° 6 Comparativo nivel 2 PE y PS. Autoevaluación.....	46
Gráfico N° 7 Comparativo nivel 3 PE y PS. Autoevaluación.....	46
Gráfico N° 8 Razones por las que no hablaron 42 estudiantes.....	50

RESUMEN

La incidencia de la interacción en el aula en el desarrollo de la oralidad formal de estudiantes de secundaria

La presente investigación tuvo como objetivo evaluar el impacto que generó la implementación de una secuencia didáctica con dinámicas de interacción y rutinas de pensamiento en el desarrollo de la oralidad formal de estudiantes de secundaria. Se realizó un estudio mixto que recopiló datos cuantitativos para el posterior análisis cualitativo de los niveles de competencia comunicativa oral de los participantes. El trabajo se llevó a cabo con 109 niños y jóvenes en edades de 11 a 18 años de tres colegios oficiales de Bogotá. Se realizó una prueba de entrada cuyo objetivo fue evaluar el nivel de competencia comunicativa oral de los estudiantes al inicio del proceso; posteriormente se llevó a cabo la intervención didáctica y finalmente, se hizo una prueba de salida para constatar la incidencia de la propuesta. Los resultados obtenidos mostraron un aumento significativo en los niveles de desempeño de la competencia evaluada. Conjuntamente y más importante aún, fue el mejoramiento del ambiente en el aula, la comunicación y las relaciones interpersonales de los participantes. Asimismo, se destaca el proceso de reflexión sobre sus propios discursos y un cambio positivo en su actitud de escucha y participación. Este proceso permitió darle voz a los estudiantes y valor a sus expresiones.

Por lo tanto, esta experiencia reivindica la importancia de la enseñanza de la lengua oral no solo para el mejoramiento académico de nuestros niños y jóvenes sino como una herramienta para avanzar en otros aspectos de su vida personal, social y laboral.

PALABRAS CLAVE: Competencia comunicativa oral, oralidad formal, interacción en el aula, escucha activa, secuencia didáctica.

ABSTRACT

**THE IMPACT OF CLASSROOM INTERACTIONS IN THE DEVELOPMENT OF
FORMAL ORALITY AMONG MIDDLE AND HIGH SCHOOL STUDENTS**

This research aims to evaluate the impact of the implementation of both teaching sequences with dynamic interactions and visible thinking routines in the development of formal orality among high school students. A mixed methods approach (qualitative and quantitative data) was used to assess the extent of oral communication skills among participants. The study sample comprised 109 students ranging in age from 11 to 18 years from three public schools in Bogota, Colombia. Participants' oral communications skills were determined at baseline and after the implementation of the educational intervention in order to assess its effectiveness. The results showed a significant increase in the participants' evaluated oral communication skills. Additionally, it is relevant to highlight the positive effect that the educational intervention had in the improvement of the classroom environment as well as in the communication and interpersonal relationships among participants. Also, a participants' process of reflecting on their own speeches and positive changes in their listening attitudes were identified. This process allowed students to have a voice and value their expressions. Therefore, this study reinforces the importance of teaching oral language to middle and high school students not only for their academic improvement but also as a tool to advance in other aspects of their personal, social and work life.

KEY WORDS: oral communication competence, Formal language, classroom interaction, active listening, teaching sequence.

CONTENIDO

Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Tablas y gráficos	v
Resumen.....	vi
Contenido.....	viii
Introducción	1
1. Problema.....	3
1.1. Justificación	3
1.2. Antecedentes de investigación.....	8
1.3. Planteamiento del problema.....	15
1.4. Objetivos	16
1.4.1. Objetivo general	16
1.4.2. Objetivos específicos.....	16
2. Marco conceptual	17
3. Método.....	28
3.1. Tipo de estudio y diseño	28
3.2. Participantes.....	29
3.3. Definición de instrumentos	29
3.4. Procedimiento	31
4. Resultados.....	34
4.1. Entrevistas.....	34
4.2. Rúbricas de valoración.....	37
4.3. Diario de campo.....	51
5. Discusiones y conclusiones	56
6. Reflexiones pedagógicas	62
7. Recomendaciones	65
Referencias.....	67
Anexos	1

Anexo n° 1	1
Anexo n° 2	2
Diario de campo (dc)	2
Anexo n° 3	3
Diagnóstico: entrevista a docentes (e)	3
Anexo n° 4	4
Prueba de entrada: autoevaluación y coevaluación	4
Anexo n° 5	7
Prueba de entrada: desarrollo.....	7
Anexo n° 6	9
Prueba de entrada: autoevaluación de quienes no hablaron.....	9
Anexo n° 7	10
Implementación: “agenda de citas” primera actividad	10
Anexo n° 8	12
Implementación: “el carrusel” segunda actividad.....	12
Anexo n° 9	14
Implementación: “círculos de puntos de vista” tercera actividad	14
Anexo 10.....	17
Implementación: “color, imagen, palabra” cuarta actividad.....	17
Anexo n° 11	19
Prueba de salida: “veo, pienso, me pregunto”	19
Anexo 12.....	21
Formato de validación por expertos.....	21
Referencias.....	25

INTRODUCCIÓN

Al principio existía la Palabra, y la Palabra estaba junto a Dios,

y la Palabra era Dios.

Al principio estaba junto a Dios.

Todas las cosas fueron hechas por medio de la Palabra

y sin ella no se hizo nada de todo lo que existe.

San Juan 1,1-3

Existe la idea de que los usos orales se adquieren a temprana edad de manera natural y no es tan necesario profundizar en ellos cuando se ingresa a la escuela. *El niño ya sabe hablar* y lo hace de una manera natural y espontánea, lo que le permite expresarse fácilmente en contextos cercanos a su cotidianidad que requieren un grado de formalidad bajo Vilà (2005). Este preconceito muy arraigado en las familias y en las instituciones educativas da prioridad a la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita a lo largo de todo el proceso formativo. En contraste a esta situación, recientes investigaciones sobre el tema han concluido que es fundamental enseñar y aprender la lengua oral para que los estudiantes puedan expresarse en contextos y situaciones que requieren un mayor grado de formalidad y que les exigen ejercer un mayor control sobre qué dicen y cómo lo dicen Vilà (2005). Por consiguiente, no se debe dejar de lado un trabajo tan importante como es la enseñanza de la lengua oral, dado que este repercute en el aprendizaje y desarrollo de la escritura, como plantea Tusón (1994), al referirse a las huellas de la oralidad en la escritura y su interrelación en doble vía.

“La incidencia de la interacción en el aula en el desarrollo de la oralidad formal de estudiantes de secundaria”, es una investigación diseñada para la práctica pedagógica de docentes y estudiantes de secundaria sobre el uso de la oralidad como recurso que propicie la

educación de calidad. Dicho estudio se realiza en tres instituciones oficiales de Bogotá: Nicolás Buenaventura, Gerardo Molina Ramírez y Nydia Quintero de Turbay.

En el primer capítulo se presenta la justificación, en donde se exponen las razones por las cuales es importante abordar esta investigación. Seguido, se encuentra la recopilación de los antecedentes consultados que son la base para el planteamiento del problema y los objetivos.

El segundo capítulo contiene los fundamentos teóricos que orientan la investigación y sustentan la postura de las autoras sobre estos referentes.

El tercer capítulo corresponde al método que incluye el diseño y tipo de investigación, los participantes, el procedimiento, los instrumentos y las estrategias de análisis.

En el cuarto capítulo se especifica la información resultante del proceso y análisis de los datos obtenidos de las diferentes fases del trabajo.

Finalmente, se plantean las conclusiones mediante una síntesis de los resultados a la luz de los autores expuestos en el marco conceptual para determinar el alcance de la propuesta. Asimismo, se incluyen las reflexiones pedagógicas generadas en las autoras a lo largo del proceso.

1. PROBLEMA

1.1. JUSTIFICACIÓN

“Si no sabéis comunicar bien con los demás, no sabréis convencer ni motivar. Si no sabéis comunicar estaréis mal informados y no podréis dirigir ni controlar con eficacia.”

Robert Papin

El ejercicio de la comunicación verbal, propia del ser humano, se deriva de la interacción social y de sus necesidades físicas, emocionales y psicológicas. Así, la comunicación oral es un recurso inmediato que permite expresar, no solo lo que se piensa en una situación específica y manifestar lo que hay al interior de cada uno, sino también la posibilidad de escuchar de manera activa con el fin de llegar a la verdadera eficacia del proceso comunicativo.

En la cotidianidad de nuestras aulas de clase la comunicación oral se presenta en primer lugar, de una forma natural y espontánea que conlleva a la tranquilidad y aceptación de los grupos en particular (pero difiere del uso formal), en otros casos es sesgada o acallada hasta por los mismos docentes, quienes permiten que el estudiante se limite sólo a responder o a repetir. Es así que se intenta encauzar el discurso oral de los estudiantes hacia la formalidad académica y facilitar la formación del individuo y la construcción de la sociedad.

Como directriz orientadora en la educación colombiana, la Ley General de Educación, señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público (MEN, 1994).

Para cumplir con esta misión, es necesario que los maestros tengan presente las formas en que los conocimientos, las capacidades y las actitudes que se potencian desde el área de lengua castellana aportan a la formación académica y a las competencias ciudadanas (MEN, 2014).

En lo relativo a las Competencias Ciudadanas, definidas como el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas integradas y relacionadas con conocimientos básicos que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana, la competencia comunicativa se puede entender como la capacidad del sujeto de actuar socialmente, de participar en sistemas de interacción y de enfrentar y solucionar problemas interpersonales (Ruíz & Chaux, 2005).

Con relación a la formación del educando, [...] los establecimientos educativos incorporarán en el Proyecto Educativo Institucional acciones pedagógicas para favorecer el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, en especial, las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación (Art. 92). La Ley 115 también hace énfasis en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua (Art. 22).

Así, en cumplimiento del Art. 78 de La Ley de Educación se establecen los Lineamientos Curriculares como las fundamentaciones pedagógicas orientadoras que generan procesos de reflexión, análisis crítico y ajustes adecuados a las necesidades y el progreso en los procesos

deenseñanza y aprendizaje. En Los Lineamientos para el desarrollo de Lengua Castellana, se define que tanto la lengua como los códigos, se aprenden desde la interacción, en la necesidad del uso, en la práctica y en la participación en contextos auténticos.

“Lo más importante en los primeros peldaños de la pirámide escolar es la liberación de la palabra por el niño, el fortalecimiento de su competencia comunicativa a nivel oral, para luego acceder a la necesidad de leer y escribir. Tal vez sea en la educación secundaria donde se empiecen a manipular explícitamente las categorías gramaticales, y la educación media –o preparatoria– sea el momento más adecuado para profundizar en dichas categorías, pero apuntando hacia propósitos pragmáticos” (MEN, 2002).

Los Lineamientos Curriculares en la enseñanza de la lengua, sugieren trabajar los distintos niveles de adquisición y desarrollo de sistemas de significación, lo que incluye la argumentación y defensa de las opiniones.

Tanto los Lineamientos Curriculares como los Estándares sobre la enseñanza de la Lengua Castellana y la Literatura, si bien tienen en cuenta la oralidad representada en las habilidades de escuchar y hablar, no profundizan sobre su naturaleza, sus modos de articulación intrínseca, sus posibilidades de complejización, progresión y complementariedad con otras actividades del lenguaje; como tampoco brindan pautas a los docentes para ampliar y transformar postulados teóricos de la lengua oral en representaciones didácticas comprensibles. Por tanto, la institucionalización de estos referentes de política curricular no garantiza por sí sola una recontextualización o apropiación de nuevas prácticas en torno al desarrollo de la competencia discursiva oral (Gutiérrez, 2014).

Partiendo de la idea de que en el lenguaje nos hacemos más humanos, este tiene un papel crucial en diversas esferas de las personas: la construcción de la identidad, el desarrollo del pensamiento, la capacidad de acceder al aprendizaje de cualquier disciplina y de recrear

estéticamente el mundo, la posibilidad de tener una voz y de relacionarnos con otros para participar en la toma de decisiones que afectan nuestro destino (SED, 2014).

En la misma línea de las políticas educativas, en agosto de 2014, en el marco del Plan Sectorial de Educación 2012-2016 “Educación de calidad para todos y todas”, la Alcaldía Mayor de Bogotá y la Secretaría de Educación del Distrito publicaron las orientaciones para el área de humanidades y lengua castellana. Dichas orientaciones promueven el desarrollo de capacidades para el buen vivir, de aprendizajes académicos de excelencia y de la educación para la ciudadanía y la convivencia, lo que implica que la escuela debe contar con un currículo integral que se desarrolle a través de prácticas pedagógicas que vinculen a la escuela con la ciudad en su cotidianidad.

Bajo este marco legal y para la articulación de las políticas, cada una de las instituciones educativas asume e implementa una filosofía y un modelo pedagógico en particular que llene las expectativas y responda a las necesidades de la comunidad, de acuerdo con la persona que se quiera formar para el siglo XXI.

Por tanto, el colegio Nicolás Buenaventura IED adoptó “El modelo Pedagógico Holístico Educación, Escuela y Pedagogía Transformadora” de Giovanni Lafrancesco; la organización curricular se establece por ciclos y campos de pensamiento. A partir del 2014 se inicia el trabajo de la Educación Media Fortalecida en el área de Tecnología e informática, proyecto que actualmente es acompañado y apoyado por la Escuela Colombiana de Carreras Industriales (ECCI).

A su vez, el Colegio Gerardo Molina Ramírez IED enmarca el proceso educativo bajo el modelo de la “Pedagogía Dialogante”, un currículo organizado por ciclos y estructurado por

competencias en las diferentes dimensiones del desarrollo humano, con énfasis en competencias comunicativas con el lema del PEI: “Comunicándonos con calidad mejoramos en humanidad”.

El colegio Nydia Quintero de Turbay IED enfoca su PEI hacia el desarrollo del Constructivismo Social y se denomina: “Construyendo Proyectos de Vida a partir de Inteligencias y Comunicación”. Además, el colegio cuenta con el programa de Inmersión en Inglés como apoyo al desarrollo de las competencias comunicativas. Actualmente, la institución inicia con un programa Plan de Desarrollo “Bogotá Humana”.

Teniendo en cuenta lo anterior, este trabajo de investigación pretende rescatar el valor y la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral en las instituciones educativas como elemento indispensable para la formación de la persona y su interacción en diferentes contextos que trascienden el uso informal y cotidiano de dicha competencia.

1.2. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

“La palabra humana es más que simple vocabulario. Es palabra y... acción. Hablar no es un acto verdadero si no está al mismo tiempo asociado con el derecho a la autoexpresión y a la expresión de la realidad, de crear y de recrear, de decidir y elegir, y en última instancia participar del proceso histórico de la sociedad. En las culturas del silencio, las masas son mudas, es decir se les prohíbe participar creativamente en las transformaciones de su sociedad, y por ende se les prohíbe ser”. Freire, 1990)

Durante los últimos años distintos autores han observado que muchos estudiantes presentan dificultades para participar adecuadamente en comunicaciones orales propias de los ámbitos académico y laboral, cuyo registro de habla debe ser formal y que requiere planificación. Consideran que esto es consecuencia de la tradición escolar, que privilegió la enseñanza de la escritura en detrimento de la oralidad.

Para la documentación de antecedentes de investigación, se buscaron estudios de los últimos 20 años, relacionados con la necesidad de potencializar y fortalecer la oralidad en el aula de clase. Estos estudios evidencian la urgencia por reivindicar la oralidad como herramienta de interés educativo para formar ciudadanos no solo pensantes y creativos sino comprometidos con la suerte de la humanidad.

En la revisión hecha sobre los trabajos adelantados en el buen uso de la oralidad en el aula de clase, se toma como punto de partida el estudio de doctorado que se llevó a cabo en España por O'Shanahan (1996), titulado: “Enseñanza del lenguaje oral y las teorías implícitas del profesorado”. Este, se hace a partir de cómo se enseña la lengua oral y cómo se asume esa enseñanza por parte de los profesores. Es un proyecto desarrollado durante dos años en el que

confluyen tres estudios: el primero, revisa las teorías que existen sobre el aprendizaje del lenguaje oral. El segundo, tiene como objetivo averiguar si las teorías estudiadas son las que sostienen los profesores. El tercero, analiza si el conocimiento de los atributos de los profesores se relaciona con las prácticas de enseñanza que desarrollan en el contexto del aula en torno al lenguaje oral. La población está integrada por profesores, estudiantes universitarios de pedagogía y con algunos adolescentes entre 14 y 16 años. Se llegó a las siguientes conclusiones:

- El análisis socio-histórico permitió la identificación de las teorías científicas sobre la adquisición del lenguaje oral, estas a su vez proceden de los ámbitos: psicológico, lingüístico, sociolingüístico y biológico.
- Las teorías que los docentes de Educación Infantil se atribuyen son síntesis experienciales referidas en las teorías científicas de la adquisición del lenguaje y se producen nuevas reformulaciones a partir de ellas.
- Los profesores de educación infantil extraen de cada teoría científica ideas fundamentales, pero no usan la complejidad de cada una de ellas.
- Cómo prácticas de enseñanza del lenguaje oral se encontraron destrezas basadas en: -la narración, -la escucha, -la comprensión, -mandar hacer, -dar apoyo y -la corrección.

En tanto, Guerrero y Arias (2011), en la Universidad Nacional de Colombia realizaron su investigación de maestría sobre la “Relación entre metacognición y composición de textos argumentativos mediante el recurso de una secuencia didáctica”. En ella, los autores afirman que ciertas exigencias escriturales promueven ejercicios metacognitivos vinculados al desarrollo de la escritura como proceso. Aquí la importancia para el presente trabajo radica en el uso de la estrategia utilizada, una secuencia didáctica, para que los estudiantes sean más reflexivos frente al texto que producen y cómo lo hacen. Hablar bien es una acción compleja, una de sus

finalidades es hacer que los estudiantes aprendan a tener control sobre lo que dicen y cómo lo dicen.

En el estudio de Hernández y Riaño (2008), los autores intervienen en un grupo conformado por dos docentes y cuatro estudiantes de pregrado de Derecho en el nivel superior de educación. En esta investigación parten de las siguientes preguntas: ¿Qué se necesita para pasar de la palabra escrita a la oral para solucionar eficientemente los conflictos que a diario se originan en el país, donde abunda la comisión de delitos?, ¿De qué manera se haría posible el desarrollo de competencias argumentativas y propositivas, desde la oralidad, en los estudiantes de Derecho que les permitan responder a las nuevas exigencias profesionales en los procedimientos de investigación y juzgamiento de los delitos en Colombia?

Aunque el trabajo se focaliza en estudiantes de educación superior, los autores identifican las deficiencias que presentan los estudiantes en las aulas de clase con respecto al inadecuado desempeño en la habilidad oral.

Uno de los propósitos de los investigadores es que se enseñe y se aprenda a sentir, a pensar antes de hablar y se aleje el paradigma de hablar antes de pensar abogando al renacimiento de la palabra hablada como herramienta de reconciliación y solución de conflictos humanos.

Los resultados de este estudio muestran la fuerza que implica el rol docente al propender por mejorar la calidad de la intervención oral para que el estudiante piense antes de expresar sus ideas en público. Aseguran los autores, que es posible lograrlo con la intervención reiterada y motivada en el ambiente apropiado ya que el profesor, cualquiera que sea su asignación académica, debe encaminarse para que todos desarrollen esta capacidad.

Asimismo, Ochoa (2008), en su tesis doctoral investiga cómo el estudio de la oralidad no se ha abordado de manera sistemática en las instituciones educativas; a los estudiantes no se les han proporcionado las herramientas para que puedan comunicarse de manera eficaz en contextos diversos y con distintos propósitos comunicativos como los relacionados con la argumentación. Su práctica se lleva a cabo con estudiantes de quinto grado de la educación básica colombiana. La autora hace referencia a la edad en la que se debe empezar a desarrollar la argumentación, menciona las condiciones que se deben tener en cuenta para extender esta competencia; presenta otros procesos de pensamiento relacionados con la argumentación y propone que este trabajo debe ser progresivo y continuo a lo largo de la escolaridad. En sus conclusiones plantea que sólo es posible desarrollar la argumentación oral cuando el estudiante se sienta con la libertad de hablar, de contar, de comunicar, es decir, cuando se trabaje en un contexto dialogante donde los actos comunicativos estén mediados por una intención comunicativa específica y cumplan una función social. Es importante hacer un registro individual de los avances y dificultades de cada estudiante, teniendo en cuenta su situación social y económica ya que el entorno es un determinante esencial en los procesos educativos.

A su vez, Araque y Parra (2009), abordan la oralidad en el aula desde la descripción de las prácticas orales en estudiantes de grado quinto. Parten de las necesidades de los estudiantes frente a las dificultades que se les presentan al producir de manera adecuada textos orales y a los docentes al asumir la enseñanza de la oralidad.

Las secuencias didácticas utilizadas en la investigación se basan en el abanico amplio de actividades complejas que permiten el desarrollo de las habilidades a partir de la Literatura, focalizada en el género narrativo mitos y leyendas. Aborda las categorías en la aplicación de las secuencias a través del uso de rejillas, organizando de manera sistemática cada clase. La

categoría, Rol del docente, es planteada a partir de las interacciones en el aula; caracteriza su función como regulador de actividades, motivador de la palabra y ejemplos en la interacción.

Los resultados de este estudio demuestran que si no existen metas claras en las prácticas orales difícilmente se logra un mejor desempeño en la producción oral. La enseñanza de la oralidad es una práctica social que no solo involucra a docentes de Lengua Castellana.

Por otra parte, Villamizar y Rincones (2010), llevaron a cabo un trabajo investigativo partiendo de la pregunta “¿Cómo la competencia comunicativa ayuda al desarrollo de la oralidad en los estudiantes de Básica Primaria y Secundaria? El estudio se llevó a cabo en Bogotá, con 14 estudiantes de bachillerato, 6 niños y 8 niñas con edades entre los 11 a los 17 años, que estaban cursando los grados 6º, 7º y 9º. La información se obtuvo a partir de entrevistas y los resultados mostraron que el desarrollo de la competencia comunicativa debe favorecer tanto lo escrito como lo oral y para esto se debe dar prioridad a los discursos orales que el estudiante realiza. Se debe promover el mejoramiento del vocabulario y proponer situaciones simuladas en su vida cotidiana que le brinden al estudiante la oportunidad de expresarse oralmente de formas diversas y en diferentes contextos. Aunque el tratamiento de la oralidad en las aulas se propone desde los estándares, se encontró que en la escuela se limita este uso simplemente a lo académico a través de exposiciones y sustentaciones de los temas de la clase y no se amplía a otros contextos como el social, intelectual o laboral. Finalmente se observa durante la investigación que como no hay pruebas internacionales que evalúen la competencia oral para medir la calidad de la educación impartida, se le sigue dando mayor importancia a la lectura y la escritura.

De igual manera, Azanza (2013), realizó un estudio en España sobre cómo la competencia oral es un aspecto que está presente en el currículo pero no se evidencia en las prácticas de aula. La

investigación se llevó a cabo con 19 estudiantes de secundaria cuyas edades oscilan entre los 14 y 16 años. El uso de la lengua oral por parte del alumnado en las aulas denota cada vez mayores imprecisiones. Se propone una secuencia didáctica con actividades que fomentan la participación oral de los estudiantes en diferentes situaciones comunicativas que requieren la capacidad de argumentación. Los resultados fueron positivos en cuanto a la participación de los estudiantes y el trabajo en equipo pero se identificaron falencias ya que aunque la competencia oral y la capacidad argumentativa estaban presentes en los alumnos, no tenían las suficientes herramientas para crear discursos orales formales adecuados.

Mientras que la investigación de Cortés (2014), hace un estudio desde la necesidad de potenciar y fortalecer la oralidad en niños de Transición; se ignora la voz de los niños, solo si se les pregunta les dejan hablar, expresan ideas elementales sin fluidez, sin argumentación, poco vocabulario, inseguridad por temor al error y la burla.

Las actividades de implementación inicialmente se basaron en la conversación libre. Luego de la prueba diagnóstica, desarrolla su plan de actividades de intervención estableciendo acuerdos de escucha y conversación con los estudiantes, lectura silenciosa, elaboración del discurso oral de cuentos infantiles e interpretación de imágenes; para la realización de estas actividades, también estuvieron involucrados los padres de familia.

El estudio demuestra razones tales como:

- El uso del lenguaje permite la construcción del conocimiento.
- El proyecto de aula, desde una secuencia didáctica, fortalece la oralidad como herramienta fundamental para la construcción de la identidad, seguridad y sentido de pertenencia social.

- El lenguaje oral debe orientarse desde una intencionalidad clara objetiva, con una meta cognitiva y sistemática.

Hablar supone gestionar la interacción en el aula. El reciente estudio de maestría de Ortiz (2014), “Propuesta didáctica para fortalecer las competencias comunicativas orales a partir del trabajo cooperativo en estudiantes del colegio Cortijo –Vianey” con 32 estudiantes de grado 10º, presenta una investigación acción de corte cualitativo, sobre el desarrollo de la oralidad a través del aprendizaje cooperativo. Los hallazgos muestran la importancia de dicha estrategia como una herramienta potenciadora de las habilidades en los participantes. Afirma que el éxito del desarrollo de la expresión oral depende del clima positivo que haya en la clase y de la constancia y seguimiento que lleve el proceso.

Por su lado, Gutiérrez (2014), hace un estudio de las concepciones y prácticas sobre oralidad que tienen los docentes en la educación media colombiana. Dicho estudio se realiza con trece profesores de lengua castellana en la educación media de 13 instituciones educativas de Bogotá. Su investigación propone contribuir a la construcción de un marco teórico y metodológico que ayude a los estudiantes a mejorar sus capacidades comunicativas y a promover el estudio de la lengua oral como objeto de conocimiento. La relevancia de este trabajo se sustenta en la ausencia de estudios sobre la oralidad como objeto de enseñanza, de manera que esta se constituya en un objeto de referencia y de reflexión docente para confrontar la incidencia de las concepciones que orientan los propósitos de su acción educativa.

Las investigaciones anteriormente reseñadas confirman de manera significativa un cuestionamiento frente a la enseñanza de la comunicación oral en la educación donde se ha

dado poco espacio y tiempo a la palabra hablada, tanto en las aulas escolares como en las universitarias.

Plantean, como eje central, el contexto del aula donde predomina una práctica normativa de la lengua materna, en tanto se sigue privilegiando la enseñanza prescriptiva de sus aspectos formales, se da prioridad únicamente a la lectura y la escritura, lo cual podría explicar la escasa atención prestada a la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral.

Es evidente que para gestionar la actividad oral en el aula, el docente debe reflexionar profundamente sobre su responsabilidad en el proceso, generar los espacios y brindar las suficientes herramientas para crear discursos orales formales adecuados. Del mismo modo, debe promover en los estudiantes el control sobre lo que dicen y cómo lo dicen y tener en cuenta lo que los estudiantes piensan y desean. Además, el docente debe actuar como regulador de actividades, motivador de la palabra y ejemplo en la interacción con el propósito de mejorar la calidad de la intervención oral de los estudiantes.

Otro hallazgo que se pudo identificar en estos estudios, es la importancia de tener planeaciones claras en cada clase que involucren el contexto de los estudiantes, las situaciones de aprendizaje que generen el debate alrededor de preguntas, promover actividades en donde los estudiantes tengan que intervenir con discursos y puedan recibir aportes de parte de sus pares académicos.

1.3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, el grupo investigador de los colegios oficiales de Bogotá: Nicolás Buenaventura (7°), Gerardo Molina Ramírez (9°) y Nydia Quintero de Turbay (11°), plantea la siguiente pregunta:

¿Cómo incide la implementación de una secuencia didáctica basada en dinámicas de interacción en el aula en los usos formales de la lengua oral de estudiantes de secundaria?

1.4. OBJETIVOS

1.4.1. OBJETIVO GENERAL

Analizar cómo la secuencia didáctica basada en dinámicas de interacción en el aula, incide en los usos formales de la lengua oral en estudiantes de secundaria de los colegios participantes.

1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Evaluar el desempeño inicial de los estudiantes en la competencia comunicativa oral en situaciones formales dentro del aula.
- Diseñar e implementar una secuencia didáctica que incluye juegos de expresión oral y rutinas de pensamiento con el fin de suscitar el uso formal de la lengua oral.
- Generar espacios para la interacción oral en el aula.
- Favorecer el desarrollo de la escucha activa en los estudiantes.
- Promover rutinas de pensamiento como estrategia para acercar a los estudiantes a discursos orales formales.
- Identificar el avance obtenido en la competencia comunicativa oral de los estudiantes en situaciones formales dentro del aula, después de la implementación de la secuencia didáctica.

2. MARCO CONCEPTUAL

"El habla es inseparable de nuestra conciencia; ha fascinado a los seres humanos y provocado reflexión seria acerca de sí misma desde las fases más remotas de la conciencia mucho antes de que la escritura llegara a existir".

Walter Ong

El recorrido a lo largo de los siguientes conocimientos ha ofrecido a las interesadas, sustentos teóricos que apoyan este trabajo de investigación. La comunicación oral es una herramienta eficaz que permite la visibilización de los procesos mentales.

Tras un aparente dominio de la lengua escrita sobre la oral han sido muchos los autores que se han interesado por defender un aprendizaje más sistemático y reflexivo de esta última en las aulas, entre ellos se destacan Walter Ong, Amparo Tusón, Monserrat Vilà i, Helena Calsamiglia, Luci Nussbaum, entre otros.

La enseñanza de la lengua oral tiene sus orígenes en la Grecia antigua. La retórica clásica tenía como objeto enseñar las formas adecuadas para convencer al auditorio, para exponer las ideas con claridad y eficacia. Los romanos también conocían el valor de la oralidad. Sabían que dominar la palabra significaba dominar el pensamiento y relacionaban el control sobre la palabra y el pensamiento con el dominio de la sociedad (Vilà i M. S., 2005).

Esa fascinación por la oralidad se manifestó en el arte elaborado de la retórica, considerada la materia académica más completa de toda la cultura occidental; la oratoria o discurso público no había sido reducido desde entonces, por la escritura, sino que la intensificaba posibilitando la organización de los principios en un arte.

Al pasar los años, la retórica fue adquiriendo connotaciones negativas; después de ser pronunciado el discurso, no quedaba más que el texto para el estudio. Gradualmente fue trasladándose del mundo oral al mundo de la escritura. Hoy en día, aunque aparece como una asignatura más en algunas escuelas de educación superior, paradójicamente, la oralidad solo significa el estudio de cómo escribir correctamente (Ong, 2009).

Por lo tanto, el lenguaje y sus diversas prácticas de desarrollo se convierten en un capital simbólico que es necesario potenciar desde los colegios. Es en la infancia y en la interacción lingüística con los adultos cercanos a los afectos que dicho capital simbólico se nutre y se fortalece. Con él, las personas están en capacidad de aportar a la convivencia, de asumir la participación democrática y de definir su identidad y pertenencia a la comunidad. Desde luego, la escuela solo logrará este propósito si ella misma se constituye como un espacio democrático para la ciudadanía. Todo esto implica construir conocimientos sobre aspectos de los lenguajes oral y escrito, tanto en su forma como en su función; así como desarrollar habilidades y actitudes necesarias para los procesos comunicativos (Bourdieu, 1985).

Teniendo en cuenta que el objetivo del acto educativo es la formación integral, el contexto sociocultural toma como punto de partida los postulados de Vygotsky, quien se centra en el desarrollo humano, en tanto que parte del respeto por el crecimiento de los niños, reconoce que lo que ocurre en la escuela amplía lo que sucede antes y después de ella y de ahí la importancia de aprender mediante desempeños auténticos (Vygotsky, 1964).

Siguiendo los planteamientos de este autor, la función básica del lenguaje es el intercambio social. Con el desarrollo del lenguaje y la adquisición de la lengua escrita, se posibilita el derecho al conocimiento y a establecer relaciones con el mundo, pues las capacidades de escuchar, hablar,

leer y escribir orientan la expresión política y potencian la intervención activa de los sujetos en el grupo social para la toma de decisiones que determinarán su futuro.

Durante décadas, según Vilà i (2004), se consideró que en el transcurso de la educación infantil la adquisición de la lengua oral lograba cierto nivel de atención en el ámbito familiar y social y en los primeros grados de escolaridad; no obstante, a medida que esta avanzaba, el desarrollo de las habilidades orales dejaba de formar parte relevante del ámbito académico. Esta situación, de alguna manera, justificaba la ausencia de objetivos y de una evaluación sistemática en los programas de enseñanza. Aun así, destaca que un sector del profesorado siempre se haya interesado por orientar actividades orales en las aulas, aunque una mayoría da prioridad a objetivos que hacen referencia solo a la estructura gramatical.

Para Nussbaum (1994), son varias las razones por las cuales la lengua oral ha sido relegada en las instituciones educativas. Su primer planteamiento asegura que el aprendizaje se ha focalizado en la norma escrita, cuyo centro se halla más en el objeto de aprendizaje que en el individuo aprendiz; segundo, afirma que se presupone que el niño posee la competencia oral suficiente para desenvolverse en la vida; la razón que mayor peso toma, se concentra en la relación entre lingüística y didáctica constituyendo un sistema ideal de la lengua, dejando de lado el uso de las situaciones concretas. Del mismo modo, la autora sugiere:

“El tratamiento de la lengua oral en la escuela debe propender a ensanchar el repertorio verbal de los alumnos para que éstos puedan usarlo como instrumento de comunicación en situaciones variadas. Debe también ayudar a los alumnos a descubrir las formas de la comunicación oral y a comprender un aspecto esencial del ser humano: la actividad lingüística” (Nussbaum, 1994).

Para brindar a los estudiantes mayores oportunidades de crecimiento en todas las dimensiones de su formación, es necesario que los docentes como responsables de este proceso, cualifiquen su discurso oral. Al respecto Tusón (1994), hace énfasis en lo difícil que resulta para los maestros establecer objetivos y actividades que permitan fortalecer y evaluar la competencia discursiva oral, teniendo en cuenta que la formación recibida en este campo en las instituciones encargadas de formar maestros es incipiente. La ausencia de marcos teóricos y metodológicos que orienten y den sentido a la tarea de cualificar el discurso oral de los estudiantes obstaculiza una intervención didáctica sistemática. Por tal razón, se hace necesario dotar a los docentes de instrumentos que les ayuden a definir las situaciones de comunicación oral que van a trabajar en clase y a seleccionar los discursos orales que pueden ser analizados. Es preciso, además, fijar objetivos y contenidos claros que abarquen todos los aspectos implicados en la mejora de la comunicación oral y una reflexión a fondo sobre cómo vincularlos con las necesidades reales de comunicación.

Asimismo, Vilà i. (2010) propone 6 criterios para enseñar la lengua oral en la educación obligatoria:

1. Centrarse en el aprendizaje de la oralidad formal: el aula es un espacio formal.
2. Definir lo que los alumnos van a aprender a través de cada práctica oral: la competencia oral.
3. Pensar antes de hablar: la planificación de las intervenciones orales.
4. Organizar los contenidos de aprendizaje mediante secuencias didácticas.
5. Diseñar las prácticas discursivas orales del alumnado: un espacio ritualizado y una escucha focalizada.
6. Conseguir un buen clima de aula: una relación social equilibrada entre la autoridad y la complicidad con el alumnado.

La autora citada también expresa que el compromiso del docente para asumir este tipo de prácticas pedagógicas es fundamental en su éxito; no basta con conocer las propuestas y calificarlas o descalificarlas sin haberlas implementado en la cotidianidad del aula. Es necesario que el modelo educativo sea flexible, la clase centrada en el docente y su discurso monologado

debe pasar a un segundo plano para que se generen escenarios de interacción y participación colectiva con el fin de la construir de nuevos aprendizajes.

Hymes (1989), desarrolló un modelo importante para ayudar en la identificación y etiquetado de los componentes de la interacción lingüística que deriva de su afirmación de que para hablar una lengua correctamente, no sólo se necesita aprender su vocabulario y gramática, sino también el contexto en que se utilizan las palabras.

"El modelo comprende dieciséis componentes que se pueden aplicar a muchos tipos de discurso: forma del mensaje, contenido del mensaje, ambiente, escena, hablante/emisor, remitente, oyente/receptor/audiencia, destinatario, propósito (resultado), propósito (objetivos), código, canales, formas de habla, normas de interacción, normas de interpretación y géneros (S -P- E- A- K- I- N- G)" (Hymes, 1989).

El discurso oral, centrado en el docente, es uno de los aspectos que más interfiere para llevar a la práctica estas transformaciones dentro del aula. La concepción de autoridad, a veces mal entendida como poder tal y como lo plantea Bourdieu (1985) "Las relaciones de comunicación son intercambios lingüísticos y, sobre todo, son relaciones de poder simbólico donde se actualizan las relaciones de fuerza entre los locutores y sus respectivos grupos", hace que los docentes piensen que darle la palabra a los estudiantes, orientar su voz hacia discursos más elaborados o formales, darles herramientas para expresar su opinión y tomar posición frente a diversas situaciones significa ceder el poder y ese es un riesgo que no están dispuestos a asumir.

A su vez Freire (2005), sugiere un proceso de alfabetización que consiste en el aprendizaje y la profundización de la propia palabra, la palabra de aquellos que no les es permitido expresarse y que solo a través de ella pueden liberarse y ser protagonistas de su historia. El autor enfatiza que la conquista que hace el hombre de su palabra le permite tomar conciencia del derecho de decirla. El método de Freire da voz a los estudiantes para que estos participen activa y sistemáticamente en el desarrollo de su aprendizaje. Su práctica se estructura en tres etapas:

-Escuchar el ambiente que les rodea y sus interacciones diarias.

-Dialogar para descubrir semejanzas y/o diferencias que comparten al hablar de los asuntos corrientes que les afectan e interesan.

-Tomar acción, resolver asuntos y transformar su realidad.

Compartiendo la reflexión de Yolima Gutiérrez en su investigación “Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana”, la mayoría de los docentes reconocen el lenguaje como instrumento de acción y poder en las prácticas sociales, sin embargo, no se preocupan por desarrollar la competencia discursiva de sus estudiantes (Gutiérrez, 2014).

Al respecto Kaplún (1993), deja ver su preocupación por las consecuencias pedagógicas que puede ocasionar la erradicación de la expresión de los estudiantes en el aula.

“La educación que se imparte es consciente o inconscientemente inhibidora de la expresión. Es una educación concebida para un educando silente, definido como receptor, en la que éste permanece -salvo los esporádicos contactos consultivos con el docente- perpetuamente incomunicado. La enseñanza homogeneizada no requiere prácticamente que el estudiante hable y exprese un pensamiento propio, oralmente ni por escrito” (Kaplún, 1993).

Cuando se habla se tiene una intención y un compromiso con el receptor y con el entorno, se espera unas consecuencias sobre lo que decimos. Así, Austin (1962) desarrolla la pragmática lingüística desde los actos de habla: acto locutivo (la expresión con significado), acto ilocutivo (la intención o finalidad del hablante) y actoperlocutivo (los efectos o consecuencias que produce el acto ilocutivo).

Ante esta teoría, Calsamiglia y Tusón (2002) consideran que hablar es hacer y que cada enunciado emitido posee un significado literal o proposicional, una dimensión intencional y una dimensión que repercute en la audiencia.

Basados en uno de los planteamientos de Vilà, Badia (2005), “el juego lingüístico como instrumento didáctico, es un medio para la expresión oral que asegura una participación activa por parte de los estudiantes”. Les permite activar conocimientos previos relacionándolos con los aportes que el juego les proporciona. El gusto por el juego potencia en los estudiantes la explicitación de ideas, hace que presten más atención a los propios errores y los de sus compañeros, aprendan a escuchar de forma activa, respeten los turnos de palabra, entre otros.

En lo referente al turno de palabra, este se define como la unidad básica de la organización conversacional (Tusón, 1997). Además, la base organizativa de muchas actividades humanas (Calsamiglia & Tusón, 2002). El manejo de los turnos de palabra repercute en una escucha comprensiva y por tanto una mejor interacción en el aula.

Las manifestaciones más típicas de la oralidad son dialogales, con dos o más interlocutores; hay que tener en cuenta que son multicanal, también se producen eventos o secuencias monologales, aunque siempre encontraremos marcas interactivasno verbales y paraverbales (Calsamiglia & Tusón, 2002).

“La audiencia manifiesta con gestos, miradas u otros procedimientos —que van del aplauso al pitido, de la sonrisa al bostezo, de expresiones de admiración al pataleo— sus reacciones ante lo que va oyendo, y esas manifestaciones afectan, sin duda, al conferenciante. Una persona experta en estas lides sabe que debe permanecer atenta a las mínimas reacciones de su audiencia y tener la capacidad y la flexibilidad de dar un giro, si lo considera necesario, a su discurso: aportar ejemplos si ve que no se le entiende, cambiar hacia un tono más coloquial si ve que aburre, extenderse en algún aspecto si nota que ha despertado un interés especial, etc., etcétera” (Calsamiglia & Tusón, 2002).

El buen manejo que se hace con los turnos de palabra, repercute en fortalecimiento de la escucha activa, la cual implica no sólo estar atento a comprender lo que los demás están tratando de decir, sino también demostrarles que están siendo escuchados. Una de las maneras más efectivas para hacerle saber a los demás que están siendo escuchados es el parafraseo. La escucha activa es una

competencia comunicativa que no sólo favorece la comprensión de las ideas de los otros, sino que también permite que se establezca un verdadero ambiente de diálogo debido a que cuando alguien se siente escuchado está más dispuesto a escuchar a los demás. Escuchar activamente implica también un interés auténtico por comprender al otro. Es decir, no se limita simplemente a seguir automáticamente unos pasos o a hacerle creer al otro que está siendo escuchado. Escuchar activamente implica estar dispuesto a encontrar en el otro, perspectivas distintas a las propias, a no dejarse llevar por prejuicios y estereotipos y a no asumir que se entienden completamente las intenciones detrás de las acciones del otro (Ruíz & Chaux, 2005).

Entre tanto, Pérez (2009), afirma que:

“Es una habilidad fundamental para las relaciones humanas, sin escucha, no hay conocimiento del otro, es imposible la empatía. El diálogo, puntual de la convivencia pacífica, se vuelve inútil. La única forma de aprender a escribir es escribiendo y leyendo. Y la única forma de aprender a hablar y comprender un discurso oral, es hablando y escuchando. También resulta evidente que si el profesor da una clase magistral tras otra, explicando el libro de texto, el alumno no tiene otra opción que una actitud pasiva. No hay lugar para la interacción dentro del aula. A no ser que se varíe esta metodología, que tendrá que volverse más participativa y abierta, no se podrá abordar el enriquecimiento expresivo de los educandos, ni mejorar sus estrategias de lengua oral, reglas básicas del intercambio comunicativo que los alumnos aprenderán a respetar de forma negociada en la interacción en el aula” (Pérez, 2009).

Para la autora, oír es un proceso natural que afecta sólo al oído; en cambio la escucha implica el proceso del pensamiento y es recíproca en todo momento, por lo que se habla probablemente de la parte más importante del acto comunicativo.

De acuerdo con Sifrar (2007), entre las variables que afectan las interacciones positivas en el aula de clase están:

- El miedo a hablar en público, la timidez, la vergüenza y la presión del grupo entre otros, hacen que los estudiantes eviten o abandonen situaciones sociales, prefieran quedarse callados o respondan sólo cuando es necesario.
- La ansiedad e inseguridad. La competencia comunicativa oral exige agilidad, rapidez, espontaneidad y exhibición directa que puede suponer una gran vulnerabilidad. Hay estudiantes que sufren bloqueos, no por falta de capacidad o motivación, sino por el miedo que sienten ante determinadas situaciones de aprendizaje o uso real de la lengua.
- No encontrar los términos adecuados para expresar lo que piensa y siente. Esta experiencia puede ser frustrante.

De aquí que es importante crear un ambiente de aprendizaje relajado y de confianza, trabajando en otros espacios que no sean solo el aula de clase, lo que facilita la interacción de los estudiantes (Sifrar, 2007).

La enseñanza sistemática de la producción de discursos orales como la forma más eficaz de hacer que los estudiantes progresen en el dominio de recursos adecuados a una situación determinada hace que los docentes se pregunten a diario bajo qué condiciones y acciones metodológicas deben enfocar los cambios hacia la superación del espontaneísmo y la naturalidad de la oralidad de sus estudiantes. Ante esta preocupación Vilà propone la Secuencia Didáctica como recurso que posibilita: mejorar la competencia oral del alumnado, sus habilidades productivas y receptivas, esto es, que sepan que hablar requiere conocer lo que se puede o no decir, intervenir en el momento adecuado, ser cortés, captar la atención, etc.; y escuchar es reconstruir el estado de las palabras (Vilà i M. S., 2005).

“Las secuencias didácticas consisten en pequeños ciclos de enseñanza y aprendizaje formadas por un conjunto de actividades articuladas y orientadas a una finalidad, es decir, a la producción de un texto oral o escrito. Pretenden articular de forma explícita los objetivos, los contenidos y las actividades en un proyecto

de trabaja o de producción verbal. Se proponen unos objetivos limitados y compartidos por los alumnos, y las actividades metalingüísticas y meta discursivas que se presentan en estas secuencias están minuciosamente planificadas y adaptadas a cada situación educativa” (Vilà i M. S., 2005).

Algunas de las ventajas del uso de la secuencia didáctica son, entre otras:

- Aprender durante el proceso de composición.
- Componer y revisar mientras se prepara el discurso.
- Ayudar durante los ensayos.

Las reflexiones y los análisis durante el proceso de planificación se centran en la situación de aprendizaje por excelencia y tienen sentido porque permiten modificar e integrar procedimientos lingüísticos.

Es así como las rutinas de pensamiento, desarrolladas por los Investigadores del Proyecto Zero entre los que se destacan David Perkins y Howard Gardner, promueven un aprendizaje para la comprensión. Estas son estrategias cognitivas que consisten en preguntas o afirmaciones abiertas que hacen visible el pensamiento de los estudiantes. Son patrones a través de los cuales operamos, aprendemos y trabajamos en un aula; pueden ser consideradas como cualquier procedimiento, proceso o patrón de acción que se usa de manera repetida para manejar y facilitar el logro de metas o tareas específicas. Sirven para manejar el comportamiento del estudiante y sus interacciones, para organizar el aprendizaje y establecer reglas de comunicación y expresión. También, estructuran la forma en que los estudiantes aprenden, ya sea con prácticas simples (como leer un texto y responder preguntas al final de un capítulo) o con prácticas diseñadas para promover el pensamiento de los estudiantes (como preguntarles lo que saben, lo que quieren saber y lo que han aprendido como parte de una unidad de estudio).

De acuerdo con la habilidad que ayudan a desarrollar las rutinas de pensamiento se pueden clasificar en varios grupos. Para los propósitos de la intervención se presentan algunas de ellas:

Rutinas centradas en el razonamiento:

- Rutina de interpretación con justificación. (Veo, Pienso, Me pregunto). Esta rutina ayuda a los estudiantes a describir lo que ven o lo que saben, y les pide que elaboren explicaciones. Promueve el razonamiento basado en evidencias y, debido a que invita a los alumnos a compartir sus interpretaciones, anima a entender las alternativas y las múltiples perspectivas de la obra o tema en cuestión.

Rutinas centradas en la toma de perspectivas:

- Círculos de puntos de vista. Esta rutina ayuda a los estudiantes a considerar diversas perspectivas dentro y en relación con un tema y a comprender que las personas pueden pensar y sentir de manera distinta como un aspecto clave de la convivencia (Visible Thinking Routines).

De esta manera, el desarrollo de rutinas de pensamiento dentro de la secuencia didáctica complementó de manera efectiva esta estrategia.

3. MÉTODO

3.1. TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO

"La lengua oral puede y debe ser objeto de aprendizaje, especialmente de los usos más formales."

Anna Camps

El estudio realizado se enmarca en un enfoque mixto que implica un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio para responder a un planteamiento del problema (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

De acuerdo con Newman et al., citados por Hernández et al. (2010), "El enfoque mixto ofrece una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno, su percepción resulta más integral, completa y holística". Así, el trabajo de investigación "La incidencia de la interacción en el aula en el desarrollo de la oralidad formal de estudiantes de secundaria", incluye datos cuantitativos que sirven como base para realizar el análisis cualitativo de los niveles de desempeño de la competencia comunicativa oral de los estudiantes participantes.

Esta investigación tiene un alcance explicativo que trasciende la descripción de conceptos o fenómenos, de relaciones entre conceptos, es decir, está dirigido a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, o por qué se relacionan dos o más variables. Además, la investigación explicativa es más estructurada, ya que incluye los propósitos de los demás alcances (exploratorio, descriptivo y correlacional).

3.2. PARTICIPANTES

La intervención pedagógica se llevó a cabo en tres instituciones educativas oficiales de Bogotá con una totalidad de 109 estudiantes: 39 del grado 702 JM del Colegio Nicolás Buenaventura, 39 del grado 904 JM del Colegio Gerardo Molina Ramírez y 31 del grado 1103 JM del Colegio Nydia Quintero de Turbay.

Los participantes fueron seleccionados de forma no probabilística y por conveniencia, Niño (2011), dado que las investigadoras trabajan como docentes titulares de estos grupos y están en contacto frecuente con ellos.

Teniendo en cuenta que el proyecto implica manejo de registros audiovisuales de los estudiantes, fue necesario que los participantes y sus acudientes firmaran el acta de consentimiento y asentimiento como consideración ética para la investigación (Anexo 1).

3.3. DEFINICIÓN DE INSTRUMENTOS

La recolección de la información en esta investigación se realizó por medio de diarios de campo, entrevistas y rúbricas; estos instrumentos fueron validados por expertos y debidamente codificados para ser referenciados en el análisis de resultados. La validación estuvo a cargo de una Magistra en Comunicación y Enseñanza de la Lengua Española de la Pontificia Universidad Javeriana y un Magister de la Escuela de Educación de Harvard, docente de la maestría en Pedagogía de la Universidad de La Sabana (Anexo 12). Para la codificación los mismos, se tomaron la primeras letras en minúscula del nombre de cada una de las investigadoras, seguido de las iniciales en mayúscula del instrumento y el número correspondiente.

Diario de campo (DC) (Anexo 2): en este se realiza una descripción detallada del fenómeno observado, particularmente en el desempeño de la competencia comunicativa oral de los estudiantes en las diferentes fases. Su diseño incluye notas descriptivas (se describe lo observado sin adjetivos ni adverbios de modo), notas interpretativas (reflexión del observador sobre lo observado de las notas descriptivas), notas metodológicas (observaciones sobre los propios registros) y pre- categorías (aspectos o elementos que conforman el objeto de observación o son foco de interés).

Entrevista (E) (Anexo 3): instrumento diseñado para recolectar información de algunos docentes a partir de preguntas preestablecidas con el fin de recoger sus opiniones relacionadas con su práctica pedagógica en cuanto al trabajo de las habilidades comunicativas en el aula, especialmente en la oralidad.

Rúbrica de valoración (RV) (Anexo 4): es un instrumento de evaluación objetivo, justo e imparcial que contiene criterios explícitos conocidos de antemano por los participantes; para esta investigación, los criterios corresponden a las categorías preestablecidas y se evalúan en los siguientes niveles:

Nivel 1: valoración del discurso oral inadecuado, inapropiado y desadaptado al contexto eficacia pragmática.

Nivel 2: valoración del discurso ligeramente adecuado, apropiado y adaptado al contexto eficacia pragmática.

Nivel 3: valoración del discurso oral adecuado, apropiado y adaptado al contexto eficacia pragmática. Adaptado de Nussbaum (1994).

Este instrumento de evaluación permite identificar dificultades y avances fundamentales para la reflexión y la retroalimentación de los estudiantes en el desarrollo la competencia comunicativa oral formal.

Formato no participantes (NP) (Anexo 6): en este instrumento se registran las causas por las cuales los estudiantes no hacen intervenciones orales durante la prueba de entrada.

3.4. PROCEDIMIENTO

La propuesta que se lleva a cabo por el grupo investigador busca interpretar de forma precisa el estado inicial, intermedio y final de los estudiantes sobre el manejo de la oralidad formal en su desempeño académico. Por esta razón, el proyecto tiene cuatro fases:

La primera, es una etapa diagnóstica cuyo fin es establecer el nivel de desempeño en la competencia comunicativa oral en situaciones formales (exposiciones), (Anexo4, RV1) de los estudiantes participantes, mediante la observación registrada en diarios de campo (Anexo 2). Adicional a esto, se realiza una entrevista a docentes de otras disciplinas, de las instituciones educativas involucradas, para evidenciar si su percepción de evaluación de dicha competencia coincide con el criterio de las docentes investigadoras (Anexo 3).

La segunda fase corresponde a la aplicación de la prueba de entrada con el propósito de evaluar el nivel de competencia comunicativa oral de los estudiantes en una situación formal. Esta se desarrolló a partir de la rutina de pensamiento “Veo, pienso, me pregunto” (Anexo 5) con registro en diario de campo y video. La evaluación se consignó en la rúbrica de valoración (Anexo 4, RV2) y se realiza un gráfico de interpretación de datos. Los resultados de esta prueba encauzaron a las docentes a cambiar las actividades propuestas inicialmente para la secuencia

didáctica, dado que se pretendía profundizar en el discurso formal llamado “discusión oral” pero durante el ejercicio se observó que la mayoría de estudiantes no hablaron y que en la evaluación de su escasa participación oral, los niveles de desempeño diferían de la valoración de las docentes expertas. Asimismo, se puso en evidencia el problema de la falta de actitud de escucha y la necesidad de fomentar la interacción en el aula. Por esta razón, la nueva secuencia tiene como prioridad superar el bloqueo de los estudiantes para hablar en público, generar confianza y acercarlos hacia un uso más formal de la lengua oral.

La tercera fase, involucra la implementación de una Secuencia Didáctica basada inicialmente, en dos dinámicas de interacción oral: “Agenda de citas y El Carrusel” (Anexos 7 y 8 respectivamente), que pretenden abrir espacios para la interacción en el aula y favorecer la escucha activa. Posteriormente, se desarrollan dos Rutinas de Pensamiento: “Círculo de puntos de vista y Color, Imagen, Palabra” (Anexo 9 y 10 respectivamente), cuyo objetivo es orientar el comportamiento del estudiante y sus interacciones, organizar el aprendizaje y establecer reglas de comunicación y expresión para acercarlos al discurso oral formal. En la planeación y organización interna de esta fase se diseñaron formatos con los objetivos y la ruta a seguir para desarrollar la intervención en el aula. Las actividades propuestas en las rutinas de pensamiento se evaluaron a través de rúbricas de valoración diligenciadas por cada estudiante participante.

La cuarta fase está orientada hacia una actividad de reflexión y cierre, la cual arroja unos resultados relacionados con la fase inicial y la intervención. Esta se desarrolló por medio de la rutina “Veo, pienso, me pregunto”(Anexo 11) a partir de la observación de videos registrados a lo largo de la implementación. Su propósito estuvo encaminado hacia la toma de conciencia y autoevaluación de cada participante frente a su desempeño en la competencia oral formal. La valoración del desempeño de los estudiantes se registró en la rúbrica (Anexo 4, RV3).

ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS

Se realizaron entrevistas de manera aleatoria a 3 docentes de diferentes disciplinas en los tres colegios oficiales donde se llevó a cabo la investigación, con el fin de identificar sus percepciones sobre la relevancia que tienen las habilidades comunicativas en sus clases, la manera como son desarrolladas y su relación con la calidad en el proceso formativo.

Para el análisis de las mismas se diseñó una tabla que presenta la información con las tendencias de las respuestas de los docentes; posteriormente, se creó un texto narrativo en donde se muestra la correlación entre las respuestas dadas por los docentes para cada una de las preguntas planteadas por el equipo investigador.

Adicionalmente, se hace el análisis de los resultados evidenciados en las rúbricas de valoración del discurso oral de los estudiantes y se registra a través de tablas y gráficos que permiten visualizar las tendencias en los niveles de desempeño de los estudiantes en cada una de las categorías.

Con respecto a los diarios de campo, se toman las notas interpretativas como fuente de referencia para confrontarlas a la luz de las categorías preestablecidas y las emergentes.

Los hallazgos obtenidos en el análisis de los instrumentos mencionados son el insumo para la elaboración de los resultados y las conclusiones de la presente investigación.

4. RESULTADOS

En este capítulo se presenta el estudio detallado de los hallazgos detectados en los diferentes instrumentos utilizados a lo largo del proyecto.

Diagnóstico

4.1. Entrevistas

TABLA N° 1

Entrevistas a docentes

PREGUNTA	TENDENCIA DE RESPUESTAS	PRECATEGORÍAS
1. De las cuatro habilidades de la lengua (escuchar hablar leer y escribir), ¿cuál es la que privilegia en sus clases?	Según las respuestas de los tres docentes entrevistados, las habilidades que privilegian cada uno en el desarrollo de sus clases son: Escuchar y hablar: Un docente. Escribir: dos docentes. Leer: ningún docente.	Importancia de la oralidad en el aula.
2. ¿Qué papel desempeña la oralidad en su asignatura?	Los tres docentes manifiestan que la oralidad se trabaja en clase.	Importancia de la oralidad en el aula.
3. ¿Genera espacios en la clase para que el estudiante organice sus ideas y luego las exponga?	Los tres docentes expresan que sí se generan los espacios para preparar las actividades orales (exposiciones).	Estrategias didácticas para la oralidad.
4. ¿Qué tipo de actividades orales promueve en clase?	Dos docentes promueven el debate. Dos las exposiciones.	Estrategias didácticas para la oralidad.
5. ¿Plantea a los estudiantes criterios con los cuales evaluará su discurso oral en clase?	Ninguno de los docentes plantea criterios de evaluación para el discurso oral de los estudiantes.	Criterios de evaluación de la oralidad.
6. ¿Cómo evalúa el nivel de expresión oral de los estudiantes?	Los tres docentes coinciden en que el nivel de expresión oral de los estudiantes es bajo.	Nivel de competencia oral.
7. ¿De acuerdo con las respuestas anteriores	Dos docentes responden que los factores que determinan el	Nivel de competencia oral.

cuáles son los factores que determinan dicho rendimiento?	bajo rendimiento tienen que ver con la falta del hábito lector y la calidad de textos que leen.	
8.¿Genera en sus clases espacios de retroalimentación frente al desempeño oral de sus estudiantes?	Los tres docentes generan espacios de retroalimentación frente al desempeño oral en sus clases.	Criterios de evaluación de la oralidad.

Con respecto a la importancia de la oralidad en el aula, las respuestas sobre las habilidades comunicativas, muestran que dos docentes dan prioridad a la escritura en sus prácticas pedagógicas *“yo privilegio básicamente dos que son escribir y hablar, porque son los canales predilectos de los estudiantes”* (sofyE1), *“Me gustan las tres pero le doy más prioridad al escribir”* (yaniE1), mientras que uno solo resalta la escucha *“[...] es importante inicialmente la escucha ¿por qué razón? porque la escucha de una u otra manera relaciona el oír y el poder entender lo que se les está explicando”*(eliE1). Se evidencia que la oralidad, al igual que la escucha, no es una de las habilidades que se trabaje con frecuencia en el aula, ya que solo un docente dice utilizarla.

En lo concerniente a las estrategias didácticas para la oralidad, los docentes manifiestan que los tipos de actividades que promueven en clase tienen que ver con actividades de debate, exposiciones, socialización de tareas *“la refutación de diferentes puntos de vista”* (sofyE1). *“Eh, a veces los debates”* (yaniE1). *“A partir de las consultas o de la exposiciones o de los trabajos que se les dejan ellos los puedan exponer oralmente”* (eliE1). Frente a los hallazgos, los docentes mencionan varias estrategias para promover la oralidad en el aula, sin embargo, no la reconocen como una de las habilidades propias de la comunicación como se constata en sus respuestas iniciales.

En cuanto a los criterios de evaluación de la oralidad, se evidencia que los docentes no los

plantean al momento de valorar el discurso de los estudiantes, *“No, esa parte no, no la he trabajado en mis clases”* (sofyE1). *“Claro hay unos criterios en el área de Religión, [...] porque se trabajan sobre cultura religiosa y los estudiantes tienen que tener los fundamentos sobre lo que se propone en la clase, entonces hay unos criterios en cada clase”* (yaniE1). *“Sí, hay varios criterios, uno es pues obviamente la calidad de la información, la idea básicamente es que inicialmente se les da a ellos una hmm... como un listado de lo que se requiere, entonces si es para un órgano, que sean las funciones”* (eliE1). Es notable que los docentes plantean los criterios de evaluación para su asignatura pero, estos criterios no aplican para la evaluación del discurso oral.

Referente al nivel de competencia oral en que se encuentran los estudiantes, los docentes afirman de manera contundente que este es bajo dado que se presenta una carencia de hábito lector sumado a la superficialidad de los textos que leen, *“Bueno, pues tristemente debo decir que es nada satisfactorio porque cuando ya entramos en términos académicos y más en un escenario como Filosofía, el dominio de términos técnicos o el término de dominios propios del área, brilla por su ausencia, entonces el estudiante hace un uso inclusivo, un uso atropellado del lenguaje que él maneja en su cotidianidad y él pretende con eso sustituir el lenguaje académico del área”* (sofyE1). *“Bajo, es bajo y creería yo que de alguna manera está relacionado con el contexto en el que se mueven, [...] y a todos los tipos de situaciones que ellos viven WhatsApp, Facebook, se mal escribe y se mal habla y todo eso a ellos les parece, pues digamos, que bastante habitual y normal porque ya no hay un acercamiento a un texto casi nunca, entonces eso genera una mala ortografía y obviamente un muy mal vocabulario”* (eliE1). Es claro que los docentes entrevistados, reconocen el bajo nivel de desempeño en la competencia oral de los estudiantes y lo atribuyen a factores externos como el contexto familiar y social y los medios de

comunicación. Cabe resaltar que ninguno de los docentes citados alude a sus prácticas pedagógicas que deberían promover y dar ejemplo del uso adecuado de la oralidad en situaciones formales como lo requiere el proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.2. Rúbricas de valoración

Tabla N° 2

Exposiciones de estudiantes



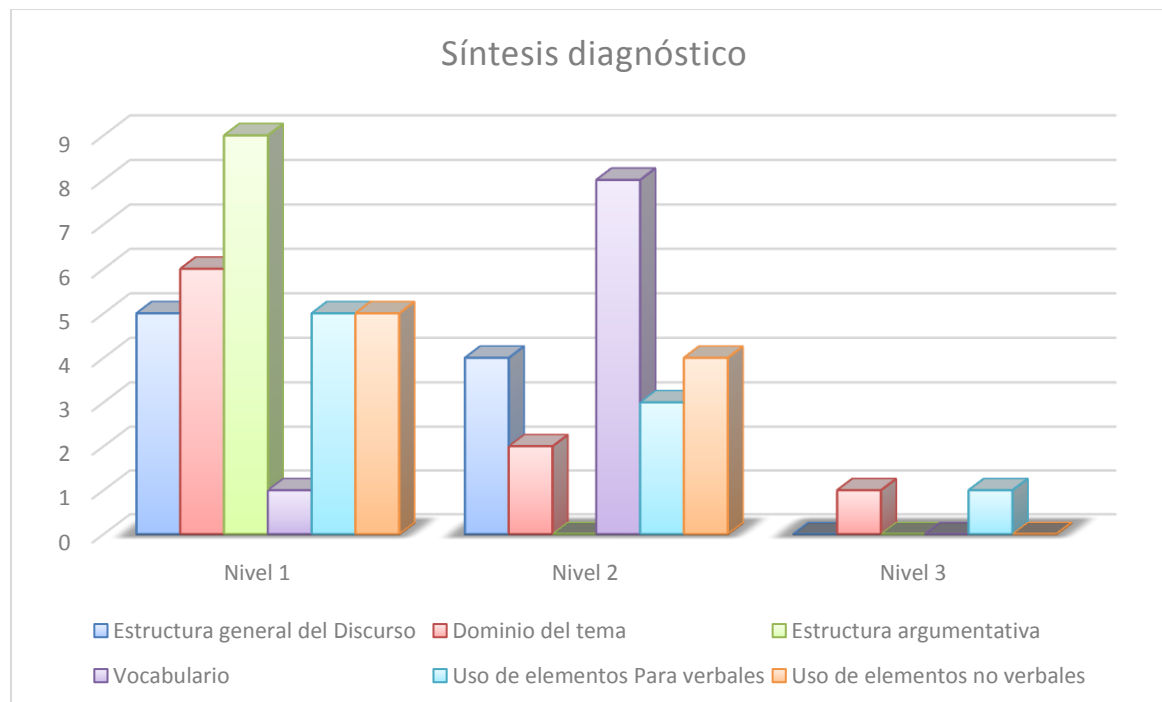
 <p>ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN</p>	<p>UNIVERSIDAD DE LA SABANA SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO COLEGIOS NICOLÁS BUENAVENTURA, GERARDO MOLINA Y NYDIA QUINTERO DE TURBAY</p>		 <p>Universidad de La Sabana</p>
<p>TABLA N° 2</p>	<p>SÍNTESIS DIAGNÓSTICO: EXPOSICIONES</p>		<p>Heteroevaluación 9 estudiantes</p>
<p>CATEGORÍAS</p>	<p>Nivel 1</p>	<p>Nivel 2</p>	<p>Nivel 3</p>
<p>Estructura general del Discurso</p>	<p>5</p>	<p>4</p>	<p>0</p>
<p>Dominio del tema</p>	<p>6</p>	<p>2</p>	<p>1</p>
<p>Estructura argumentativa</p>	<p>9</p>	<p>0</p>	<p>0</p>
<p>Vocabulario</p>	<p>1</p>	<p>8</p>	<p>0</p>
<p>Uso de elementos Para verbales</p>	<p>5</p>	<p>3</p>	<p>1</p>
<p>Uso de elementos no verbales</p>	<p>5</p>	<p>4</p>	<p>0</p>

Gráfico N° 1

Diagnóstico: exposiciones de estudiantes



Como lo muestra el gráfico N°1, la competencia comunicativa oral de 9 estudiantes evaluados en actividades académicas formales (exposición oral) en clases de ciencias, religión y filosofía, se destaca el nivel bajo en la mayoría de las categorías. En cuanto a la estructura general del discurso 5 estudiantes se encuentran en el nivel 1, mientras que los 4 restantes se ubican en el nivel 2. En lo referente al dominio del tema 6 estudiantes están en el nivel 1, en tanto que 2 en el nivel 2 y tan solo uno en el nivel 3. La estructura argumentativa muestra la totalidad de estudiantes en el nivel 1. Para el manejo de vocabulario hay un estudiante en el nivel 1 y los 8 restantes aparecen en el nivel 2. En el uso de elementos paraverbales, los estudiantes se distribuyen así: 5 en el nivel 1, 3 en el nivel 2 y 1 en el nivel 3. Finalmente, en lo referente al uso de elementos no verbales 5 estudiantes se ubican en el nivel 1 y los cuatro restantes en el nivel 2.

Se evidencia que el nivel de desempeño en la competencia comunicativa oral de los estudiantes con respecto a las categorías propuestas es bajo, lo que implica que sus discursos se caracterizan por tener frases cortas, sin dicción, con tono de voz baja y temblorosa, poca fluidez, uso excesivo de muletillas e interjecciones. Además, no profundizan en el tema expuesto, su léxico es reducido, no hay contacto visual con el auditorio se pierde fácilmente. Su expresión corporal demuestra inseguridad y falta de apropiación del espacio total del aula y la presión que ejerce el grupo, son entre otros, los factores que interfieren en el buen desarrollo de la competencia comunicativa oral.

Tabla N° 3

Comparativo prueba de entrada y salida. Heteroevaluación



 <p>ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN</p>	<p>UNIVERSIDAD DE LA SABANA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO COLEGIOS NICOLÁS BUENAVENTURA, GERARDO MOLINA Y NYDIA QUINTERO DE TURBAY</p>				 <p>Universidad de La Sabana</p>	
<p>TABLA N° 3</p>	<p>COMPARATIVO PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA</p>				<p>Heteroevaluación n 109 estudiantes</p>	
<p>CATEGORÍAS</p>	<p>Nivel 1</p>		<p>Nivel 2</p>		<p>Nivel 3</p>	
	<p>P. E 51 est.</p>	<p>P. S 109est.</p>	<p>P. E 51 est.</p>	<p>P. S 109est.</p>	<p>P. E 51 est.</p>	<p>P. S 109est.</p>
<p>Estructura general del Discurso</p>	38	18	10	57	3	34
<p>Dominio del tema</p>	10	20	33	39	8	50
<p>Estructura argumentativa</p>	37	30	9	50	5	29
<p>Vocabulario</p>	25	23	22	67	4	19
<p>Uso de elementos Paraverbales</p>	30	26	16	64	5	19
<p>Uso de elementos no verbales</p>	33	26	15	57	3	26

Gráfico N° 2

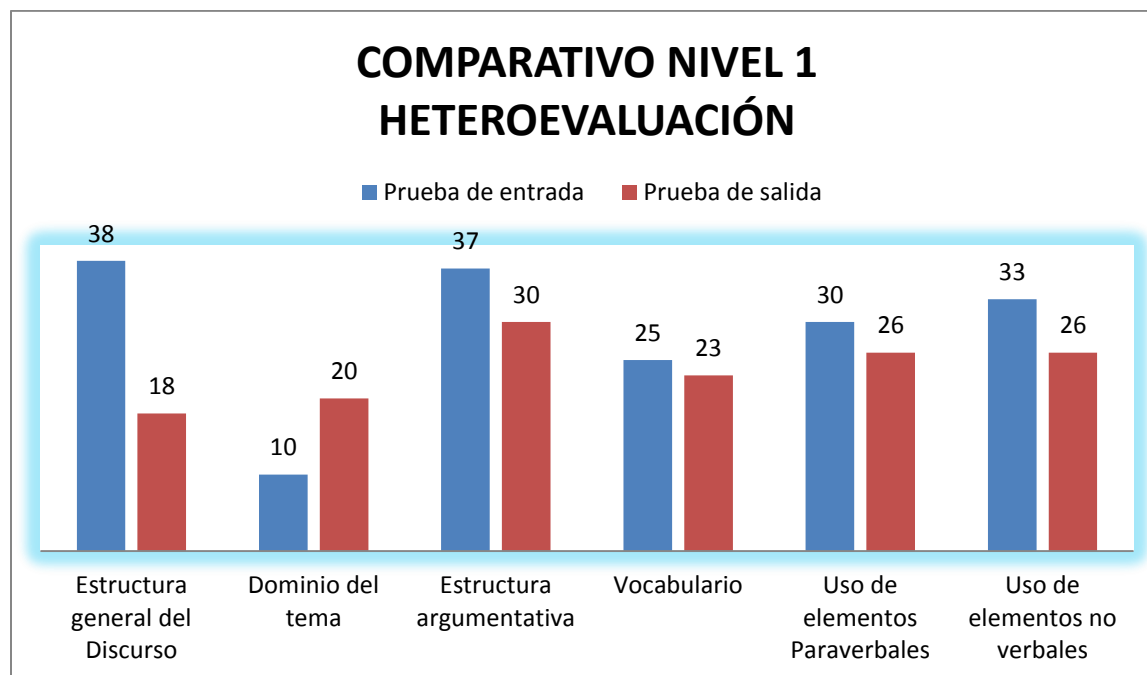


GRÁFICO N° 3

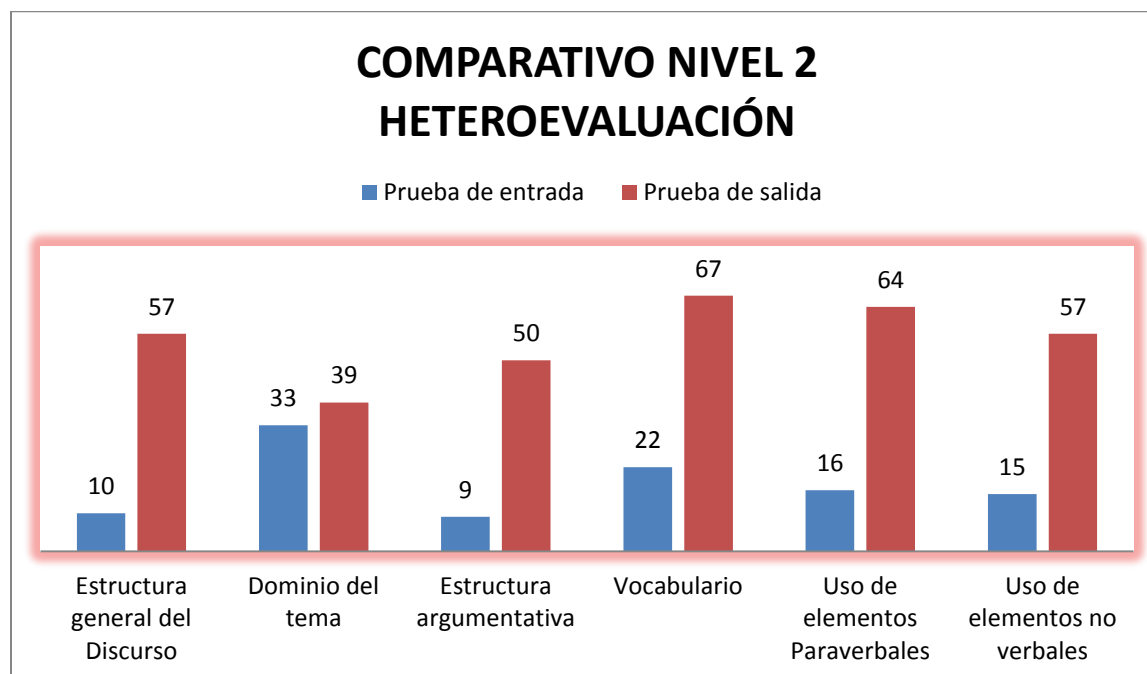


GRÁFICO N° 4

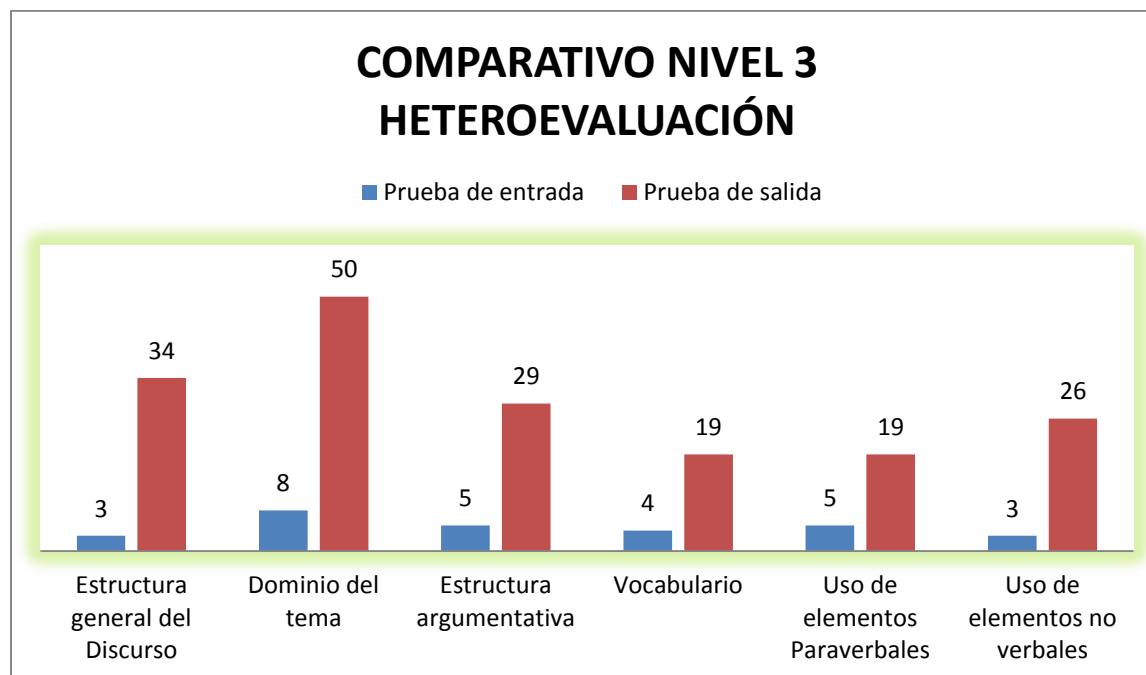




TABLA N°4

Datos porcentuales Prueba de entrada y salida. Heteroevaluación

 ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN	UNIVERSIDAD DE LA SABANA SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO COLEGIOS NICOLÁS BUENAVENTURA, GERARDO MOLINA Y NYDIA QUINTERO DE TURBAY	 Universidad de La Sabana				
TABLAN° 4	COMPARATIVO PORCENTUAL PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA	Heteroevaluación 109 estudiantes				
CATEGORÍAS	Nivel 1		Nivel 2		Nivel 3	
	P. E 51 est.	P. S 109est.	P. E 51 est.	P. S 109est.	P. E 51 est.	P. S 109est.
Estructura general del Discurso	74.50	16.51	19.60	52.29	5.88	31.19
Dominio del tema	19.60	18.34	64.70	35.77	15.68	45.87
Estructura argumentativa	72.54	27.52	17.64	45.87	9.80	26.60
Vocabulario	49.01	21.10	43.13	61.46	7.84	17.43
Uso de elementos Paraverbales	58.82	23.85	31.37	58.71	9.80	17.43
Uso de elementos no verbales	64.70	23.85	29.41	52.29	5.88	23.85

En las tablas 3 y 4 se observa la incidencia que tuvo la intervención pedagógica en las categorías preestablecidas en cuanto a la valoración del discurso oral formal de los estudiantes participantes.

En la estructura general del discurso, el 74.50% de los estudiantes se encontraba en el nivel 1 en la prueba de entrada (PE), mientras en la prueba de salida (PS), bajó al 16.51% lo que indica que disminuyó al 57.99%; por consiguiente, aumentaron los porcentajes en los niveles 2 y 3, siendo el 2 el que presenta mayor porcentaje.

En cuanto al dominio del tema, la tendencia muestra un ascenso significativo hacia el nivel 3 con un 45.87%, aunque no se evidencian cambios significativos en el nivel 1, el porcentaje que prevalecía en la prueba de entrada correspondiente al nivel 2, se proyectó hacia el siguiente nivel.

La estructura argumentativa también muestra avances en los tres niveles, puesto que se disminuye el porcentaje de estudiantes en el nivel 1 de un 72.54% a un 27.52% y se eleva en los niveles 2 de un 17.64% a un 45.87% y 3 de un 9.80% a un 26.60%. El nivel 2 concentra el mayor porcentaje de los participantes.

Con respecto al manejo de vocabulario, se muestran avances representativos en la (PS) en los niveles 1 y 2, dado que en el 1 disminuye un 27.91% y en el 2 aumenta un 18.33%, mientras que en el 3 se aumenta en un 9.59%. Lo anterior muestra que el porcentaje más elevado se ubica en el nivel 2 con un 61.46%.

En lo referente al uso de los elementos paraverbales hay un movimiento similar a la categoría anterior; en la prueba de entrada el 58.82% de los participantes se ubicaba en el nivel 1, mientras

que en la de salida el porcentaje disminuyó a un 23.85%. El nivel 2 aumenta un 27.34% entre la (PE) y la (PS), en tanto que en el nivel 3 el porcentaje asciende un 7.63%.

Finalmente, en el uso de elementos no verbales continúa la tendencia a disminuir en el nivel 1 y a aumentar en el 2 y 3 con la mayor concentración de participantes en el nivel 2. Se presenta una reducción del 40.85% entre la (PE) y la (PS) en el nivel 1 y un incremento del 22.88% en el nivel 2. Entre tanto el nivel 3 mejora en un 17.97%.

En relación con las tendencias anteriores, se interpreta que el desempeño de los estudiantes en la competencia comunicativa oral durante la prueba de entrada es inadecuado, dado que no se apropian del discurso oral en la situación comunicativa propuesta. Utilizan el lenguaje cotidiano en una situación académica formal produciendo un discurso confuso y desordenado en el que muchas veces no se concluyen las ideas. Algunos estudiantes necesitaron apoyo de la docente para organizar sus ideas y presentar sus aportes de manera clara frente al grupo.

La mayoría de estudiantes no tienen una postura clara, sus argumentos tienden a ser reiterativos, poco o nada contundentes que no apoyan sus juicios restándole fuerza a la calidad de su intervención.

Poseen un vocabulario limitado que les impide construir un discurso más elaborado y un manejo más amplio y profundo del tema.

El ritmo del discurso es adecuado pero su volumen de voz en algunos casos es muy bajo y monótono; sus entonaciones muy plana.

Sus expresiones faciales y su lenguaje corporal demuestran inseguridad y no atraen la atención del auditorio. Frecuentemente, dan la espalda al público perdiendo el contacto visual. No tienen un manejo adecuado del espacio permaneciendo en un mismo lugar.



Si se contrasta con las tendencias obtenidas en la prueba de salida, se evidencia el avance producido gracias a la intervención pedagógica basada en la secuencia didáctica diseñada. Se percibe un discurso mejor elaborado y estructurado, exponiendo ideas y puntos de vista apoyados con argumentos sólidos; hay mayor interés por ampliar el vocabulario incluyendo nuevos términos en sus participaciones a lo largo de las actividades.

Hay una mejora en el uso de los elementos paraverbales en cuanto a la entonación y el volumen de la voz pero su ritmo no tuvo cambios significativos.

En lo relacionado con los elementos no verbales se aprecia que el contacto visual incrementó notoriamente ya que los estudiantes buscaban el apoyo directo de sus compañeros más que de su docente. Igualmente, la expresión corporal y la gesticulación se vieron más mesurados frente a las diferentes situaciones planteadas. Sin embargo, el manejo del espacio está en un desarrollo incipiente.

TABLA N° 5

Comparativo PE y PS. Autoevaluación de estudiantes

 <p>ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN</p>	<p>UNIVERSIDAD DE LA SABANA SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO COLEGIOS NICOLÁS BUENAVENTURA, GERARDO MOLINA Y NYDIA QUINTERO DE TURBAY</p>	 <p>Universidad de La Sabana</p>
<p>TABLA N° 5</p>	<p>COMPARATIVO PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA</p>	<p>Autoevaluación 109 estudiantes</p>

CATEGORÍAS	Nivel 1		Nivel 2		Nivel 3	
	P. E 51 est.	P. S 109est.	P. E 51 est.	P. S 109est.	P. E 51 est.	P. S 109est.
Estructura general del Discurso	2	13	33	70	16	26
Dominio del tema	2	12	25	39	24	58
Estructura argumentativa	5	26	23	56	23	27
Vocabulario	2	24	32	65	17	20
Uso de elementos Paraverbales	4	29	26	61	21	19
Uso de elementos no verbales	3	29	20	59	28	21

GRÁFICO N° 5

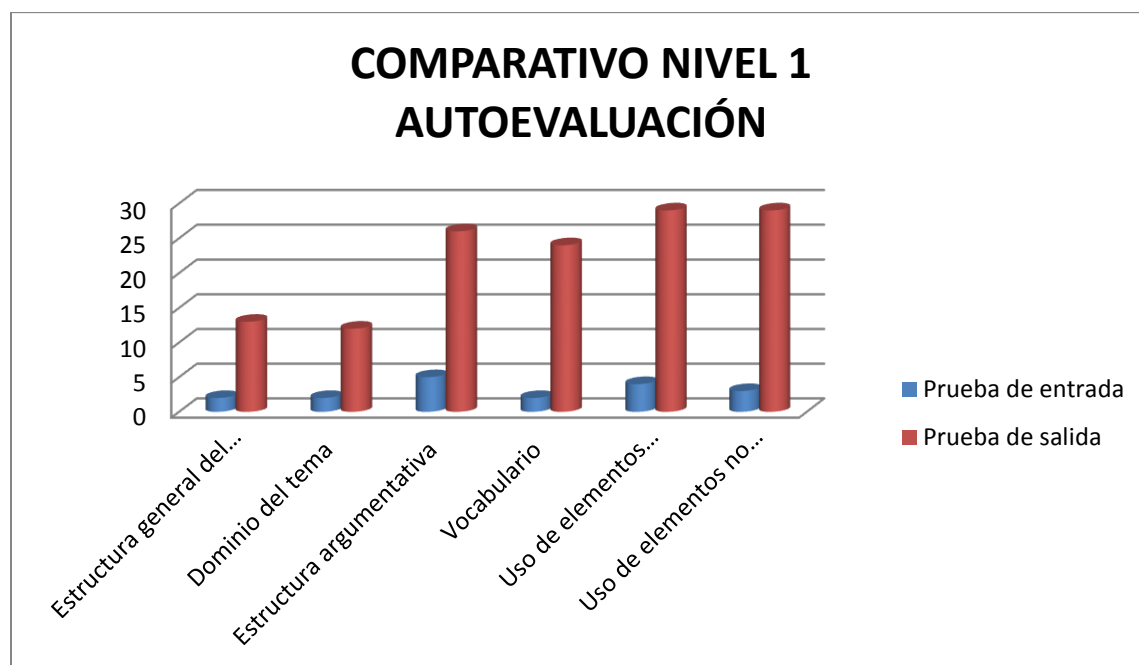


GRÁFICO N°6

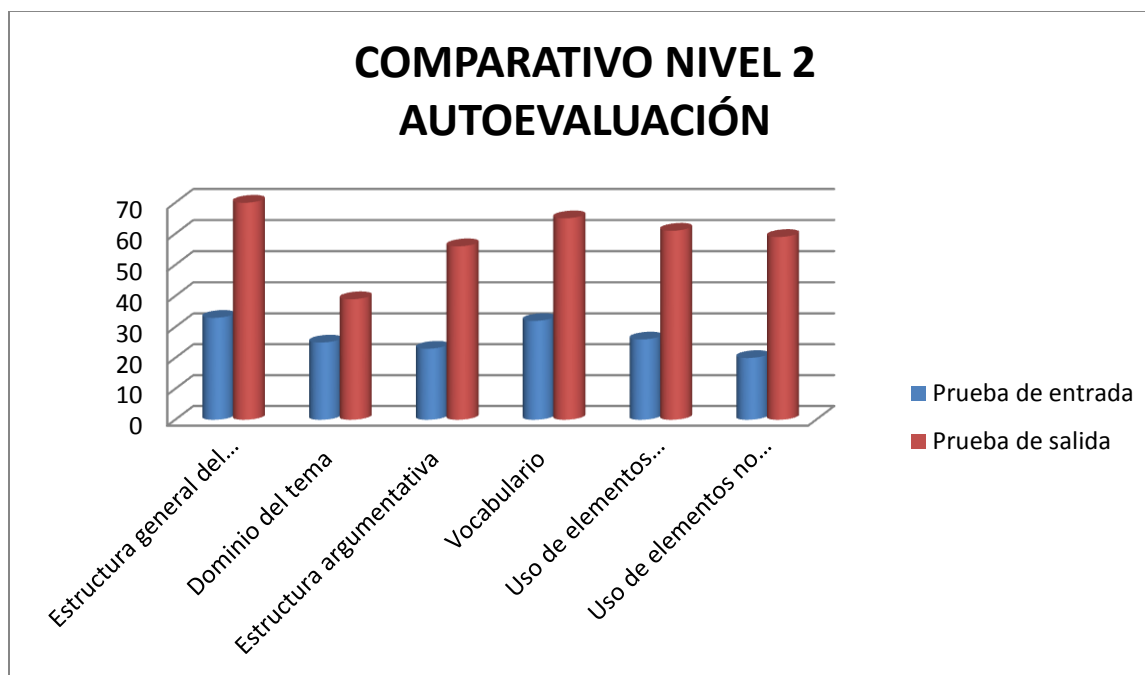


GRÁFICO N° 7

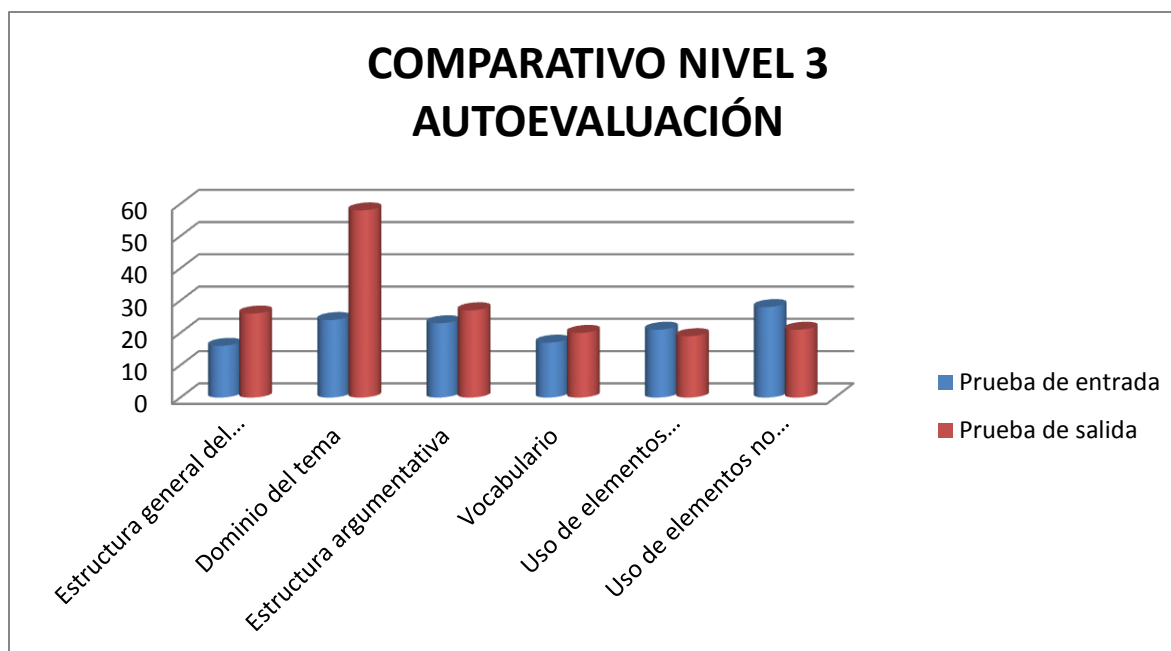




TABLA N° 6

Comparativo porcentual PE y PS. Por niveles

 <p>ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN</p>	<p>UNIVERSIDAD DE LA SABANA SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO COLEGIOS NICOLÁS BUENAVENTURA, GERARDO MOLINA Y NYDIA QUINTERO DE TURBAY</p>				 <p>Universidad de La Sabana</p>	
TABLA N° 6	COMPARATIVO PORCENTUAL PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA				Autoevaluación 109 estudiantes	
CATEGORÍAS	Nivel 1		Nivel 2		Nivel 3	
	P. E 51 est.	P. S 109est.	P. E 51 est.	P. S 109est.	P. E 51 est.	P. S 109est.
Estructura general del Discurso	3.92	11.92	64.70	64.22	31.37	23.85
Dominio del tema	3.92	11.00	49.01	35.77	47.05	53.21
Estructura argumentativa	9.80	23.85	45.09	51.37	45.09	24.77
Vocabulario	3.92	22.01	62.74	59.63	33.33	18.34
Uso de elementos Paraverbales	7.84	26.60	50.98	55.96	41.17	17.43
Uso de elementos no verbales	5.88	26.60	39.21	54.12	54.90	19.26

Realizada la prueba de salida y confrontada con la prueba de entrada, se puede apreciar que la tendencia en cuanto a la **estructura general del discurso** se mantiene el nivel 2, en cuanto al nivel 3 se observó una disminución en la prueba de salida que se reflejó en el aumento de porcentaje en el nivel 1.

Con respecto al **dominio del tema**, el nivel 2 se redujo un 13.24% para aumentar en el nivel 1 en un 7.08% y en el nivel 3 se incrementó en un 6.16%.

En la **estructura argumentativa**, se percibe una reducción del nivel 3 en la prueba de salida en un 20.32% y aumenta en el nivel 1 en un 14.05%. A su vez, para el nivel 2 se observa incremento de un 6.28%.

En lo que se refiere al **vocabulario**, sobresale el porcentaje que aumenta en el nivel 1 del 3.92% al 22.01%; en el nivel 2 disminuye del 62.74% al 59.63%, asimismo, en el nivel 3 de 33.33% a 18.34%.

En el uso de elementos paraverbales, la tendencia marca que el nivel 1 aumenta significativamente en un 18.76%, así como el nivel 3 disminuye en un 23.74% en la prueba de salida. Mientras que el nivel 2 tiende a mantenerse con una diferencia del 4.98%.

En lo concerniente al **uso de elementos no verbales**, el nivel 3 presenta un decrecimiento de un 35.64%, en la prueba de salida. De otro lado, el nivel 1 aumentó 20.72% y el nivel 2 en un 14.91%.

Las tendencias que muestran las tablas N° 5 y 6, permiten visualizar el impacto de la intervención pedagógica, puesto que en la prueba de entrada hay una diferencia muy marcada entre la autoevaluación de los estudiantes y la evaluación de las docentes investigadoras, frente a los criterios planteados en las rúbricas de valoración. Mientras los estudiantes evalúan su competencia comunicativa oral, principalmente en los niveles 2 y 3, las docentes los ubican en su mayoría en los niveles 1 y 2.

En contraste con lo anterior, la prueba de salida se refleja un ejercicio más consciente y reflexivo, dado que, su valoración se asemeja mucho más a la de las docentes, los resultados coinciden en que el nivel de desempeño se sitúa en el nivel 2 esencialmente. Como consecuencia del proceso llevado en la intervención, los estudiantes fueron muy rigurosos en sus apreciaciones durante la prueba de salida.

TABLA N° 7

Comparativo PE y PS. Autoevaluación de estudiantes que no hablaron



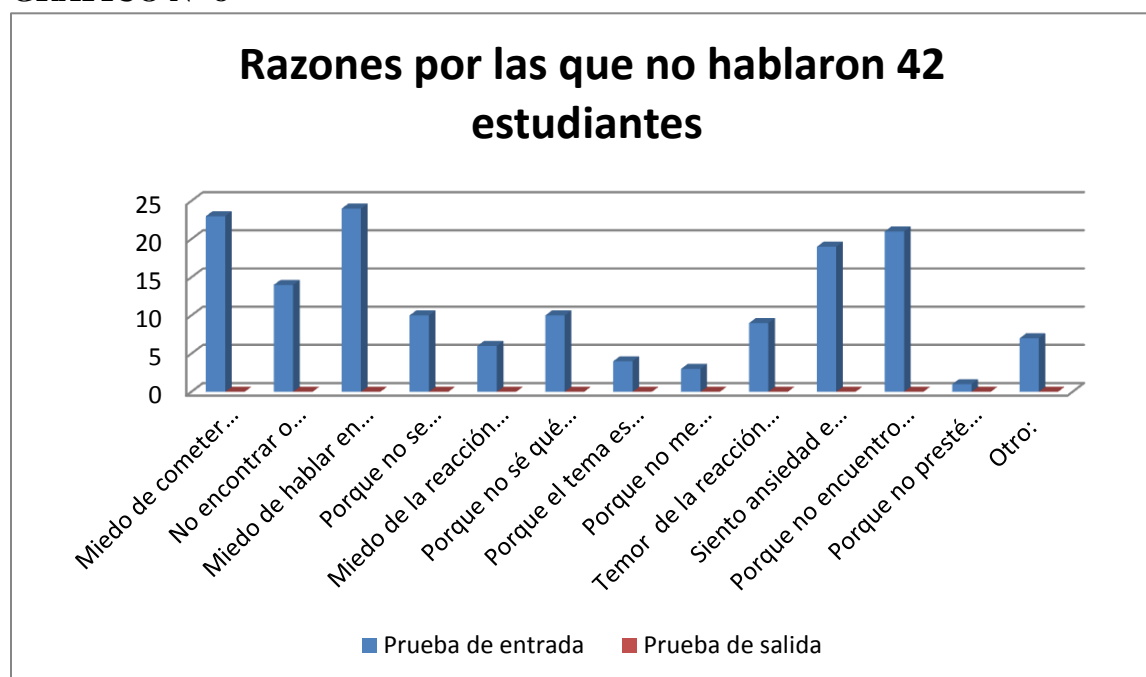
 <p>ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN</p>	<p>UNIVERSIDAD DE LA SABANA SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO COLEGIO NICOLÁS BUENAVENTURA, GERARDO MOLINA RAMÍREZ Y NYDIA QUINTERO DE TURBAY IED</p>	 <p>Universidad de La Sabana</p>	
TABLA N° 7	COMPARATIVO PRUEBA DE ENTRADA Y SALIDA	Autoevaluación 42 estudiantes que no hablaron	
Categoría		Marcador PRUEBA ENTRADA	Marcador PRUEBA SALIDA
Miedo de cometer errores.		23	0
No encontrar o recordar el vocabulario adecuado.		14	0
Miedo a hablar en público, en general.		24	0
Porque no sé reaccionar y responder rápidamente.		10	0
Miedo de la reacción del profesor.		6	0
Porque no sé qué decir.		10	0
Porque el tema es superficial.		4	0
Porque no me interesa el tema.		3	0
Temor de la reacción de mis compañeros.		9	0
Siento ansiedad e inseguridad.		19	0
Porque no encuentro los términos adecuados para expresar lo que pienso.		21	0
Porque no presté atención.		1	0
Otro:		7	0

GRÁFICO N° 8



En el gráfico N° 8, se puede observar que las principales razones por las que no hablaron los estudiantes en la prueba de entrada fueron: miedo a hablar en público en general, miedo a cometer errores, porque no encuentran los términos adecuados para expresar lo que piensan y porque sienten ansiedad e inseguridad. Entre las razones menos frecuentes se destacan: miedo a la reacción del profesor, porque no les interesa el tema y porque no prestan atención. Es importante resaltar que en la prueba de salida todos los participantes de la investigación intervinieron oralmente.

Con base en los resultados anteriores, se puede apreciar que en la prueba de entrada, un 38.53% de los participantes se abstuvo de hablar, por razones como el miedo, la inseguridad, la ansiedad, así como la falta de recursos lingüísticos; algunos prefirieron estar pendientes de la intervención de sus compañeros para criticarlos. En el transcurso de la actividad, un buen número de estudiantes perdió el interés y optó por realizar otras acciones como consultar su celular y hablar

con quienes estaban a su alrededor de temas diferentes al propuesto. Esta situación propició gran interferencia auditiva para el buen desarrollo del ejercicio.

En relación con todo lo anterior, se determina que el hecho de no realizar este tipo de actividades con mayor frecuencia, limita las posibilidades de mejorar los niveles de desempeño de la competencia comunicativa oral de los estudiantes; por tanto, es apremiante que los docentes incluyan en su práctica pedagógica, estrategias didácticas que transformen espacios tradicionales de aprendizaje en nuevos ambientes donde los estudiantes interactúen y adquieran mayor seguridad y confianza para garantizar el empoderamiento del proceso formativo.

4.3. Diario de campo

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la prueba de entrada en donde 42 estudiantes de 109, no participaron activamente debido a miedos, temores, ansiedades y otros factores que no les permitió hablar en público y que fueron analizados anteriormente; se generó un redireccionamiento en la secuencia didáctica para crear espacios en el aula que promovieran la interacción oral, con actividades que les generaran a los estudiantes mayor confianza, desinhibición, superación de temores y acercamiento entre los mismos. La técnica didáctica empleada en su respectivo orden fue por parejas, grupos pequeños y colectiva. Esta distribución también contribuyó en el éxito de la propuesta.

En las apreciaciones observadas en los diarios de campo, “[...] manifestaron que les gustó mucho la actividad porque pudieron acercarse, conocer algo más de sus compañeros y sentirse destacados en el grupo. Además, descubrieron que tienen más cosas en común con algunos compañeros con quienes no son tan cercanos cotidianamente”(eliDC2). “El crear el ambiente de apoyo y atención mutuos, resultó crucial para que sintieran seguridad y aliento para sentirse valorados y apreciados por sus propios compañeros. Varios estudiantes responden al unísono: ... "bien" -Michael: ... "una chimba" (0'56)

- Juan: ... "bien por el cambio de espacio" (1'40)

-Jonathan: ..."el hablar con los demás, el conocerlos" (1'43)

-Adriana:... "el estar todo el tiempo ahí, y cambiar de espacio"(1'52)" (yaniDC2).

“Se ganó más confianza entre los participantes para hablar”(sofyDC2). “Se rescata el sentido de respeto frente a lo que cada uno expuso. Hubo apoyo y solidaridad hacia los estudiantes que antes no participaban en público y ahora lo hacen, hay mayor confianza de ello”(sofyDC3).

Otro logro sobresaliente en el desarrollo de la secuencia didáctica fue el incremento del número de participantes con respecto al de la prueba de entrada, las actividades diseñadas fueron altamente motivantes, su actitud y respuesta denotó aceptación y apasionamiento. “[...] *la participación fue total y todos compartieron sus experiencias con mucho entusiasmo sin importar de qué compañero se trataba*” (eliDC3). *“La participación se dio de manera espontánea, aunque no levantaban la mano para pedir el turno de la palabra, el entusiasmo por compartir sus comentarios se hacía evidente”(yaniDC3).* “[...] *estuvieron entusiasmados con la actividad, todos tuvieron la oportunidad de hablar con varios de sus compañeros. En la primera parte, los círculos de preguntas, querían profundizar en las respuestas que ameritaban saber más de su compañero. Se rieron bastante[...]* (sofyDC3).

Simultáneamente, el tipo de actividades planteadas, revelaron avances significativos en lo referente a la actitud de escucha que durante la prueba de entrada presentó grandes dificultades, de hecho, la dinámica por sí sola, direccionó la atención y el interés de los participantes hacia las intervenciones de sus compañeros. “[...] *estaban dispuestos a hablar con sus compañeros y también a escucharlos, se hizo evidente la escucha activa, ya que hubo bastante intervención de las parejas interesadas o sorprendidas por lo que comentaban sus compañeros*” (eliDC3). *“se dio el tiempo necesario para propiciar la escucha activa y la resolución de las*

preguntas”(yaniDC3). “Aunque hubo interferencia por el espacio abierto en el que se desarrolló la actividad, esta fue de gran acogida, los estudiantes se escucharon entre sí y luego hubo mayor grado de escucha hacia los compañeros que socializaron” (sofyDC3).

De otro lado, la secuencia didáctica también propuso actividades que acercaran a los estudiantes a interactuar en situaciones más formales con la intención de organizar el aprendizaje y establecer reglas de comunicación y expresión. En este segmento, el comportamiento de los participantes, se va encaminando hacia nivel de formalidad requerido para la situación. *“Se evidenció un acercamiento a la oralidad formal por el espacio, por el tema y por el tipo de actividad que requería una interpretación de la situación y una mirada reflexiva desde un punto de vista diferente al personal”(eliDC4)“la mayoría de las veces tratan de definir los asuntos de manera más rigurosa y objetiva” (yaniDC4). Los estudiantes ponen mayor atención y se escuchan entre sí, analizan lo que dicen sus compañeros, en varios casos relacionan lo que quieren decir con lo que ya han dicho otros. Se animan a hacer participación, es un ambiente de mayor cooperación” (sofyDC4).“se observa en la mayoría de los estudiantes, cómo van asumiendo con seriedad las actividades, ya que notan que cada vez más requieren de su atención y sus habilidades de pensamiento y comunicativas para llevarlas a cabo” (eliDC5). “se aprecian ideas precisas, claras, centradas en el tema, hablan fuerte y claro. Enfatizan las ideas centrales a través de inflexiones (cambios) de la voz. Permanecen erguidos, se mueven con naturalidad y no dan la espalda al público, manteniendo el contacto visual y evitando gestos que distraigan. se ven relajados y seguros de sí mismos. Formulan una tesis clara, apoyada en argumentos de experiencia” (yaniDC5).“La organización del discurso manifiesta una estructura adecuada al sitio, a la acción y al auditorio en que se presenta. Los términos utilizados por la*

mayoría de los participantes son justos para el espacio de formalidad en que se desarrolla la actividad” (sofyDC5).

El ejercicio permitió visualizar un progreso en la interacción entre los estudiantes. *“En el momento de la discusión general, estuvieron atentos a los puntos de vista de sus compañeros y se notó el interés por aportar a las intervenciones para apoyarlas o confrontarlas” (eliDC4). “son estudiantes que al inicio de la secuencia didáctica poco o nada participaban, ya en esta fase voluntariamente expresan sus aportes y los comparten con el grupo global. Algunas estudiantes han liderado las interacciones en el curso” (yaniDC4). “Se dio la participación de todos los estudiantes asistentes dentro de cada círculo de participación. Discutían y llegaban a acuerdos, unos se demoraron más que otros” (sofyDC4). “esta actividad permitió que varios estudiantes pudieran preguntarle a sus compañeros sobre lo que habían escrito o dibujado, hubo mayor interacción y sintieron que su manera de ver las cosas es interesante e importante para los demás” (eliDC5). “se percibe un interés y curiosidad por conocer los trabajos realizados por los compañeros. No necesitan de una instrucción para organizarse y apreciar la exposición. Ellos mismos se desplazan en el espacio dispuesto (yaniDC5). “En el caso de los estudiantes quienes al inicio de las actividades no participaban, ahora lo hacen con mayor confianza, las ideas se van complementando aunque no son del todo claras, usan complementos mediante ejemplificaciones y comparaciones”(sofyDC5).*

La culminación de la secuencia tuvo como eje central un ejercicio de autorreflexión sobre su desempeño a lo largo de la intervención, basada en la observación de los videos registrados en cada una de las fases de la propuesta pedagógica. La información recolectada en la prueba de salida constata el impacto positivo de este tipo de actividades que dan protagonismo a la voz del estudiante y lo invitan a expresarse con mayor seguridad y tomar conciencia para encauzar su

discurso a un nivel más estructurado acorde con situaciones formales. “Los estudiantes manifestaron todo el tiempo lo agradable e importante que ha sido para ellos tener la oportunidad de conocerse mejor, entender que hay puntos de vista diferentes pero que eso no les impide ser buenos compañeros o amigos este fue uno de los resultados más satisfactorios para los estudiantes y para la docente. También destacan el hecho de poder hablar y expresar su opinión, ser los protagonistas de las actividades los llevó a mejorar la atención y la escucha y cuestionan por qué no se realizan este tipo de actividades con mayor frecuencia” (eliDC6). “Los estudiantes manifestaron que querían más actividades así. Pudieron desarrollar una libre expresión oral. Para ellos fue estimulante expresarse libremente y reflexionar acerca de estas situaciones que les enseñan. Se dio un ambiente de confianza y afirman sentir más emoción para hablar y que nunca se habían puesto a pensar o ver cómo eran sus compañeros en la clase y mucho menos en una discusión de lo que pasa en la vida diaria” (yaniDC6). “Manifiestan que el proyecto es importante, dado que han podido conocer el pensamiento de sus compañeros, que han superado muchas de las dificultades que tienen para hablar en público y que les está dando resultado en el trabajo de otras asignaturas. Expresan que todas las actividades han servido para la unidad del curso. Reflexionan sobre la importancia de respetar las ideas del otro que además incluye saber escuchar para conocer cómo piensan las demás personas. Concluyen que ha sido una buena oportunidad para conocer varias situaciones de sus compañeros con los que han pasado mucho tiempo y aún no se habían dado la oportunidad de hablar” (sofyDC6).

5. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

En este capítulo se presentan los hallazgos más relevantes de la propuesta de investigación a la luz de los principales teóricos abordados en el marco conceptual y se confrontan con estudios previamente realizados sobre el desarrollo de la competencia comunicativa oral formal. Estas son:

- Vilà (2010) propone que la enseñanza de la oralidad formal en el aula sea sistemática y reflexiva, organizada mediante secuencias didácticas en ambientes preconcebidos en donde se favorezcan la escucha activa y las relaciones equilibradas entre estudiantes y docentes. Al verificar estos planteamientos con lo registrado en los diarios de campo, se confirma la importancia de incorporar este tipo de prácticas de manera habitual en el quehacer pedagógico ya que los estudiantes acogieron con gran expectativa y entusiasmo las diferentes actividades. El diseño de las mismas y la resignificación de los espacios escolares estimularon la confianza de los estudiantes para hablar sin temor, interesarse por escuchar a sus compañeros e intercambiar ideas y puntos de vista. En consecuencia, la comunicación y las relaciones interpersonales del grupo, mejoraron sustancialmente.
- Ruíz y Chaux (2005) plantean que escuchar activamente es una competencia que implica, además de comprender las ideas del otro, establecer un ambiente de diálogo sin asumir intenciones y prejuicios. Comparando con los datos compilados en los diarios de campo, se crea la necesidad de fomentar dicha competencia como base para la convivencia y las relaciones humanas. Al examinar, en un primer momento, el comportamiento de los participantes se corrobora que no prestaron atención a las intervenciones de sus compañeros debido a que no se había creado ese hábito porque las prácticas tradicionales de enseñanza tienden a darle mayor relevancia a la voz del docente. Es así que, cuando

los estudiantes tienen la oportunidad de hablar sin la presión del mismo, se hace evidente la falta de respeto por los turnos de palabra (Tusón, 1997).

El control que generalmente ejerce el docente en el aula promueve, como lo afirma Kaplún (1993), un “educando silente”. Al respecto, es deber de los docentes promover prácticas pedagógicas que le den protagonismo a la voz del estudiante, como lo propone Freire, para que estos participen activamente y conquisten el derecho a expresarse libremente con su propia palabra.

A lo largo de la implementación los estudiantes reconocieron la necesidad de escuchar y ser escuchados, así como el valor de esta competencia en ambientes más cordiales que les aportaron en la construcción de nuevas experiencias, conocimientos y aprendizajes.

- Estudiosos del lenguaje y su enseñanza en las escuelas de secundaria como Tusón (1994), plantean lo difícil que resulta para los maestros establecer objetivos y actividades que permitan fortalecer y evaluar la competencia discursiva, situación que es completamente natural, debido a la ausencia de marcos teóricos y metodológicos que orienten y den sentido a esta tarea de cualificar el discurso oral de los estudiantes.

Teniendo en cuenta el planteamiento anterior y con base en los hallazgos de las entrevistas a docentes, el equipo investigador pudo concluir que la oralidad no es la habilidad que se privilegia en el aula. Los docentes entrevistados no conocen las herramientas suficientes, ni establecen los criterios apropiados para trabajar la expresión oral de sus estudiantes. Las estrategias que promueven esta habilidad son las tradicionales: lectura oral, informes sobre tareas o actividades asignadas y transmisión de lo que proponen los textos o la internet frente a las temáticas específicas de cada asignatura. No hay un uso de la oralidad para la construcción colectiva de conocimiento,

ni para el reconocimiento de los diferentes miembros del grupo, ni tampoco, para la participación en los diferentes ámbitos de la vida escolar. Aunque algunos docentes intentan acercarse a una enseñanza más consciente y planeada de la oralidad, no emplean la metodología adecuada para hacerlo. Por esta razón, se mantienen en prácticas tradicionales que no contribuyen a una mejor preparación de los estudiantes de manera que se abra el abanico de oportunidades tanto en el escenario académico, como el social y el profesional. Si a los estudiantes no se les prepara para hablar en público y no se les hace tomar conciencia sobre lo importante que es escuchar al otro y poder interactuar con el fin de intercambiar experiencias, construir nuevos aprendizajes y comunicarlos de manera clara y acertada en diferentes contextos, no se puede esperar que ellos, por sí mismos, adquieran esta competencia.

- Con respecto a la competencia comunicativa oral tal y como lo propone Hymes (1989), los estudiantes no están acostumbrados a trabajar diferentes situaciones comunicativas dentro del aula, ya que los docentes se limitan a enseñar gramática y vocabulario pero no lo hacen teniendo en cuenta los diferentes contextos comunicativos que se dan a lo largo de la vida. La presente propuesta, tuvo como pilar una secuencia didáctica estructurada en escenarios diversos mediante juegos lingüísticos y rutinas de pensamiento que combinaron el elemento lúdico con el formal, generando en los participantes una reacción positiva.
- Vilà, (2005) afirma que no basta con crear situaciones comunicativas y hacerles hablar a los estudiantes, sino que se trata de enseñarles a reflexionar sobre cómo hablan y cómo escuchan. En esta propuesta se hizo registro de video, consignado en diario de campo para cada una de las fases, de manera que al final del proceso ellos tuvieran la

oportunidad de observarse detalladamente y valorar de manera objetiva su desempeño en la competencia comunicativa oral a través de una rúbrica de valoración aplicada al inicio y al final de la intervención. Cabe resaltar la variación de resultados de estos dos momentos, en el primero, la autoevaluación de los estudiantes se ubicó en niveles de desempeño altos en cuanto a su competencia comunicativa oral. A diferencia del segundo momento que mostró niveles de desempeño inferiores, más fieles a la realidad.

- Siguiendo los planteamientos de Vilà (2005) y Tusón (1994), es necesario que los docentes sistematicen experiencias en el aula y dispongan de instrumentos que les permitan presentar criterios de evaluación para mejorar los desempeños de la comunicación oral acordes con la situación pragmática. Por esta razón, el grupo investigador adaptó rúbricas de valoración con criterios asertivos para hacer seguimiento a los avances en los niveles de desempeño resultantes del proceso de implementación.

Comparando la fase inicial con la fase final, se puede constatar que como consecuencia de una práctica intensiva y sistematizada hubo mejoras en los niveles de desempeño en cuatro de los criterios que evaluaban la competencia comunicativa oral formal.

Los dos criterios que mostraron menos avances fueron los relacionados con el uso de los elementos paraverbales y no verbales. Estos resultados se pueden explicar con el planteamiento de Bourdieu (1985), quien asegura que uno de los factores que posee una persona para presentar un capital lingüístico limitado, responde a los entornos familiares más o menos restringidos a los que tenga acceso, generando menos capital verbal y comunicativo. De esta manera, los gestos y las posturas son utilizados por los estudiantes para sustituir palabras.

- Los ejercicios orales pueden generar gran ansiedad en algunos estudiantes dependiendo de su personalidad, porque la lengua refleja de manera directa la identidad a otras personas exponiéndolos a la presión del grupo. De esta manera, se puede observar que hay estudiantes que prefieren quedarse callados o que responden sólo cuando el docente lo requiere, Williams citado por Sifrar (2007). Las docentes investigadoras propiciaron escenarios y situaciones diferentes que lograron generar motivación y confianza en el grupo, para que ellos expresaran tranquilamente sus ideas de modo que poco a poco se sintieran más seguros y hablaran con mayor naturalidad y propiedad.
- De otra parte, la revisión de los antecedentes relacionados con el tema de esta propuesta de investigación, reafirma que la competencia comunicativa oral vuelve a ser eje central en la formación de los estudiantes, sin embargo, esta responsabilidad se ha dejado exclusivamente a los docentes de lengua castellana y los de primeros años de escolaridad. Adicional a esto, las docentes investigadoras del presente trabajo, se percataron de la brecha entre la educación básica primaria y la educación superior, quedando un vacío en la continuidad del proceso en la educación básica secundaria y media. Cabe anotar, que solo dos de los trabajos referenciados enfocan su interés en estudiantes de secundaria.

Un elemento en común en estos estudios, es el uso de la secuencia didáctica como la estrategia más apropiada para la enseñanza y aprendizaje de los usos formales de la lengua oral. No obstante, la mayoría de ellos la implementan como un conjunto de actividades que no conllevan a la reflexión como factor determinante en el impacto que causa en el desempeño del estudiante.

Otro aspecto que guarda relación, es el uso de rúbricas o matrices de valoración para la expresión oral con el fin de registrar el desempeño oral de los estudiantes y poder visualizar sus avances.

A diferencia de los estudios consultados, esta investigación presenta un enfoque mixto en tanto que las consultadas, tienen un método de investigación acción de corte cualitativo.

6. REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

- El propósito inicial de esta investigación era aportar más herramientas para llevar el lenguaje oral de los estudiantes a un nivel más avanzado que les permitiera mayor participación en su actividad académica, mayor interacción y establecimiento de relaciones entre las diferentes disciplinas; además, mostrar posturas críticas y propositivas frente a su proceso educativo. Sin embargo, los resultados obtenidos en la prueba de entrada nos llevaron a redireccionar nuestro trabajo en vista de que llegar al nivel de formalidad inicialmente propuesto no hubiera sido posible sin antes lograr que los estudiantes se sintieran cómodos y motivados para hablar dentro del aula, no solo con sus docentes, sino con sus compañeros, aún cuando estos no formaran parte de su círculo de amigos cercanos.
- Es necesario que como docentes tomemos conciencia de que el lenguaje cotidiano que manejan nuestros estudiantes no siempre se adapta a la variedad de situaciones formales por las que en algún momento tendrán que pasar a lo largo de su vida. Cabe anotar que no estamos subestimando su expresión propia y espontánea, más bien, queremos fortalecer su oralidad para que pueda ampliar su participación en escenarios diversos y acceder a mejores oportunidades en su vida social, académica y laboral.
- Este trabajo nos dejó como uno de los mayores aprendizajes la necesidad de hacer cambios, que no tienen que ser grandes transformaciones sino pequeñas acciones que se lleven a cabo con frecuencia, con objetivos claros y un diseño metódico que más que llenar las expectativas de los docentes respondan a los intereses reales de los estudiantes.

Acciones que los involucren, les permitan expresarse, sentir que son parte activa de su proceso cuyo impacto se perciba a corto y mediano plazo para poder retroalimentarlo y evaluar su pertinencia.

- Cuando a los estudiantes se les orienta, se les da el espacio y se les permite ser, se convierten en gestores del cambio, proponen nuevas alternativas y participan en su materialización en el aula, es entonces el momento en el que los docentes tenemos la oportunidad de aprender de ellos y acumular más experiencias exitosas.
- Otro aprendizaje que nuestro trabajo nos dejó es que no debemos suponer que nuestros estudiantes “ya saben algo” porque lo trabajaron en grados inferiores o, simplemente, porque aparece en los planes de estudio. Es indispensable conocer a nuestros estudiantes antes de abordar el trabajo académico con ellos para evitar posibles frustraciones y fracasos al no responder a las expectativas del proceso.
- Si bien es cierto que algunos docentes no conocen las suficientes estrategias, herramientas y criterios para evaluar la competencia comunicativa oral de sus estudiantes y que tampoco están dispuestos a recibir las sugerencias o propuestas de sus compañeros que tienen el manejo de estas, ya sea, por su área de especialidad o por su experiencia, destacamos la actitud, el entusiasmo, el interés y en general, la respuesta de nuestros estudiantes frente a esta propuesta. Esto último, nos motiva a continuar el trabajo no solo con el grupo participante sino también con los nuevos grupos y con aquellos docentes que se interesaron por conocer y formar parte de este proyecto.
- Esta experiencia no solo motivó la reflexión en las docentes investigadoras, también se dio ese proceso espontáneamente en los estudiantes. Para ellos fue muy significativo tener la oportunidad de expresarse libremente en la clase, con temas que atraían su

atención sin sentir la presión de la evaluación cuantitativa, aunque sabían que estaban siendo evaluados en todo momento no solo por la docente sino también por sus compañeros. Poder compartir con todos sus compañeros esta experiencia los hizo acercarse un poco más y mejorar su comunicación. Se sorprendieron mucho al ver que al inicio de la implementación tenían una gran dificultad para escuchar a sus compañeros y que a lo largo del proceso, gracias a la estrategia llevada a cabo, esta dificultad se fue superando, lo que les dio la oportunidad de reconocer que sus compañeros también les pueden aportar en su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, cuestionaron el no haber tenido este tipo de oportunidades en grados inferiores, también manifestaron su deseo por continuar con estas estrategias y hacerlas extensivas a otras asignaturas a lo largo de todo su proceso formativo.

7. RECOMENDACIONES

- El desarrollo de la oralidad formal es un ejercicio que se debe iniciar desde los primeros años de escolaridad y no debe interrumpirse al iniciar la etapa de secundaria, ya que los estudiantes empiezan a fortalecer la identidad y los lazos de amistad con sus pares; esta situación debe ser utilizada por los docentes para generar ambientes de interacción que motiven a la participación y la discusión desde los intereses y expectativas de los estudiantes.
- Es importante vincular a los docentes de otras asignaturas en este tipo de propuestas, ya que esto amplía nuestro campo de acción, permitiendo un mayor impacto. Por esta razón, debemos aprovechar los encuentros de pares en reuniones de área, ciclo, campo y/o jornadas pedagógicas para compartir nuestras experiencias.
- Las actividades que pretenden desarrollar la oralidad formal de los estudiantes deben ser breves pero muy bien planeadas y sobre todo que tengan intervalos de aplicación frecuentes, alternándolos con otro tipo de actividades, de manera que no se sature a los estudiantes sino que más bien los mantengan expectantes para su realización.
- Hablar en público puede generar miedos y ansiedades en algunos estudiantes, para compensar esta situación, se debe usar una técnica en donde el estudiante empiece a interactuar en parejas y en grupos pequeños para que luego pueda expresarse frente a la totalidad del grupo con mayor seguridad.
- El buen desarrollo de cualquier estrategia que pretenda fortalecer la oralidad formal en el aula con grupos numerosos, debe tener en cuenta que el tiempo es un factor primordial para alcanzar este objetivo; es por esto que se sugiere que el trabajo que se lleve a cabo

con los estudiantes tenga un período de acción de tres a seis meses con frecuencias de intervención cercanas.

REFERENCIAS

- Araque, P., & Trinidad, P. M. (04 de Diciembre de 2009). *La oralidad en el aula: Descripción de las prácticas orales en el aula en estudiantes de 5°*. Obtenido de 04/12/ 2009: <http://javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis58.pdf>
- Austin, J. L. (1962). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- Azanza, R. (2013). *Propuesta didáctica para el tratamiento de la Propuesta didáctica para el tratamiento de la competencia oral en educación secundaria*. Madrid: uninavarra.es.
- Badía, D., & Vilà i Santasusana, M. (2005). *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona: Graó.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal Universitaria.
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Castillo, S. (26 de Abril de 2012). *Rúbrica para evaluar expresión oral*. Obtenido de <http://es.scribd.com/doc/91305921/Rubrica-para-evaluar-Expresion-oral#scribd>
- Cortés, R. M. (2014). *La secuencia didáctica y el proyecto de aula como herramienta para fortalecer la oralidad en niños de transición IDE Usaquéen*. Obtenido el 2014: <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/11683/Ruth%20Mery%20Cortes%20Varga>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- Galvis, D. J. & Flórez-Romero, R. (2010). *El lenguaje para aprender: análisis de la relación entre política educativa y práctica docente, desde la teoría de política pública*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Guerrero Rodríguez, D. A. & Flórez-Romero, R. (2011). *Relación entre Metacognición y Composición de textos argumentativos. Estudio a través de la implementación de una Secuencia Didáctica* (Tesis de grado de maestría). Obtenido de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/4380/1/4868105.2011.pdf>
- Gutiérrez, Y. (2014). *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Hernández, G., & Riaño, V. (2008). *La oralidad: propuesta pedagógica para el desarrollo de competencias argumentativas y propositivas en los estudiantes de derecho frente al nuevo sistema penal acusatorio colombiano*. Obtenido de <http://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/690>.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

- Hymes, D. (1989). *Foundations in sociolinguistics An ethnographic approach*. Philadelphia: Philadelphia University.
- Kaplún, M. (1993). Del educando oyente al educando hablante. *Revista Diálogos de la comunicación*, 37, 2.
- MEN. (08 de Febrero de 1994). *Ley 115* . Obtenido de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- MEN. (14 de Mayo de 2002). Obtenido de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- MEN. (25 de Julio de 2014). *Todos por un Nuevo País*. Obtenido de http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional, M. (12 de Octubre de 2007). *MEN*. Obtenido de Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje: http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Niño Rojas, V. M. (2011). *Metodología de la Investigación. Diseño y Ejecución*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Nussbaum, L. (1994). Usos orales . De cómo recuperar la palabra en clase de lengua. *Revista Signos. Teoría y práctica de la educación*, 12, 40-47.
- Nussbaum, L. (1995). *Observación de los usos orales en el aula y reflexión metacognitiva. Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 3, 33-41.
- Nussbaum, L., & Tuson, A. (1996). El aula como espacio cultural y discursivo. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17, 14-21.
- O'Shanahan Juan, I. (1996). *Enseñanza del lenguaje oral y las teorías implícitas del profesorado*. Obtenido de:
<ftp://tesis.bbt.k.ull.es/ccssyhum/cs27.pdf>
- Ochoa, L. (2008). *Comunicación oral argumentativa. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio*.
- Ong, W. (2009). *Oralidad y escritura*. Obtenido de:
<https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/ong-w-j-1982-oralidad-y-escritura.pdf>
- Ortiz Rojas, L. J. (2014). *Propuesta didáctica para fortalecer las competencias comunicativas orales a partir del trabajo cooperativo en estudiantes del colegio Cortijo - Vianey*. (Tesis de grado de maestría). Obtenido de:
<http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstrea>

- Pérez, C. (2009). *La lengua oral en la enseñanza: Propuesta para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales*. Obtenido de:
<https://www.google.com.co/search?q=Carmen+P%C3%A9rez+Fern%C3%A1ndez+La+lengua+oral+en+la+ens>
- Ruíz, A., & Chau, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Obtenido de:
<http://186.113.12.12/discoext/collections/0022/0031/02580031.pdf>
- SED, B. (2014). *Orientaciones para el área de humanidades-lengua castellana*. Bogotá: Jerlee Digital Editores S.A.S.
- Sifrar, M. (2007). Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real. *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2- LE*, vol. 2, 981- 996.
- Tusón, A. (1994). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 12, 30-39.
- Tusón, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.
- Vilà i Santasusana, M. (2004). Actividad oral e intervención didáctica en las aulas. *Glosas Didácticas*, 12, 113-120.
- Vilà i Santasusana, M. (2005). *El Discurso Oral Formal. Contenido de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó.
- Vilà i Santasusana, M. (2010). 6 criterios para enseñar lengua oral en la escuela. Obtenido de:
http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_ensenarlenguaoral_montserratvila.pdf/215d2d8f-38bf-4001-acfe-bc1edde2c5dc.
- Villamizar, M., & Rincones, M. (2010). *Cómo la competencia comunicativa ayuda al desarrollo de la oralidad en los estudiantes de básica primaria y secundaria*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Visible Thinking Routines*. (2014). Obtenido de:
http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03a_ThinkingRoutines.html.
- Vygotsky, L. (1964). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.

ANEXOS

ANEXO N° 1



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO



PROYECTO: "LA INCIDENCIA DE LA INTERACCIÓN EN EL AULA EN EL DESARROLLO DE LA ORALIDAD FORMAL DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA".

¿POR QUÉ SE REALIZA ESTE ESTUDIO?

Mejorar el nivel de competencia argumentativa en los estudiantes de secundaria por medio de estrategias discursivas orales; en estudiantes de secundaria, por lo cual estamos interesadas en que los estudiantes de dichos cursos participen de manera activa.

¿QUÉ HARA MI HIJO O HIJA?

Si decide que su hijo o hija participe, se le solicitará que junto con los demás estudiantes del grado trabajen en equipo, participen y desarrollen una serie de actividades académicas en el colegio en el cual su hijo o hija está matriculado.

Es posible que en algunos momentos el equipo investigador tome fotos o realice videos con el fin de registrar la manera como se desarrolla el proyecto. Su hijo o hija podrá solicitar que se detenga la filmación o que no aparezca en las fotos.

¿QUÉ RIESGOS HAY?

No hay ningún riesgo por participar en este estudio.

¿SE MANTENDRÁ MI INFORMACIÓN PRIVADA?

Los resultados del estudio serán utilizados para mejorar la calidad de la educación en la ciudad de Bogotá, el nombre o identidad de su hijo o hija no será revelada y la información se mantendrá privada ya que se evaluarán grupalmente y no individualmente. Sólo los miembros del equipo de investigación tendrán acceso a la información.

Para mayor información podrá comunicarse con las docentes: Elizabeth Ramírez P., María Sofía Gil M. y María Yanira Sabogal a los correos electrónicos lizrap74@yahoo.com, jany_0106@yahoo.com, msofiagilmo@hotmail.com

CONSENTIMIENTO Y ASENTIMIENTO VOLUNTARIO

Cualquier pregunta que tenga con relación al estudio o su participación, antes o después de su consentimiento, será contestada por las docentes del equipo de investigación.



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

DECLARACIÓN DEL CONSENTIMIENTO INFORMADO Y ASENTIMIENTO



Yo, _____ Madre ___ Padre ___ Acudiente legal _____
(ESCRIBA SU NOMBRE) (MARQUE CON UNA X) De _____ (ESCRIBA EL NOMBRE DEL NIÑO O NIÑA) Leí (o me fue leído), y he entendido la información sobre el proyecto. Estoy de acuerdo con que participe activamente _____
(MARQUE CON UNA X SI ESTÁ DE ACUERDO).

DOY MI CONSENTIMIENTO VOLUNTARIO PARA LA PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO

Nombre del padre _____

Número de Identificación _____

Firma o huella _____

¿ESTÁS DE ACUERDO?

Estoy de acuerdo con el proyecto y deseo participar en él. _____

(MARQUE CON UNA X SI ESTÁ DE ACUERDO)

Nombre del el niño (a), _____

Documento de identidad _____

Dirección _____

Teléfono _____





ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.





SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



ANEXO N° 2
DIARIO DE CAMPO (DC)

 ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. <small>SECRETARÍA DE EDUCACIÓN</small>	UNIVERSIDAD DE LA SABANA SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO COLEGIOS NICOLÁS BUENAVENTURA, GERARDO MOLINA RAMÍREZ Y NYDIA QUINTERO DE TURBAY	 <small>Universidad de</small> La Sabana
REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° _____ CÓDIGO _____ FECHA: _____ . _____ hora de clase. LUGAR: _____ GRUPO DE OBSERVACIÓN: _____ HORA: _____		
NOTAS DESCRIPTIVAS: se describe lo observado sin adjetivos ni adverbios de modo		PRE-CATEGORÍAS: aspectos o elementos que conforman el objeto de observación, son foco de interés
(Qué se observó)		
NOTAS INTERPRETATIVAS: reflexión observador sobre lo observado notas descriptivas		NOTAS METODOLÓGICAS: observaciones sobre los propios registros
(Cómo se interpreta lo observado) Competencia Comunicativa Oral Interacción oral en el aula Discurso Oral Formal		(Cómo se desarrolló)

ANEXO N° 3
DIAGNÓSTICO: ENTREVISTA A DOCENTES (E)

 ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN	UNIVERSIDAD DE LA SABANA SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO COLEGIO _____ Nombre: _____ Área en la que se desempeña: _____ -	 Universidad de La Sabana
ENTREVISTA A DOCENTES		
<p>Señor docente buenos días. Le agradecemos nos responda las siguientes preguntas con respecto a las prácticas pedagógicas que lleva a cabo con sus estudiantes frente al desarrollo de la competencia oral en el aula. Le pedimos absoluta sinceridad en sus respuestas y le informamos que usted será grabado en un video que servirá de gran apoyo en el proyecto de investigación.</p>		
PREGUNTAS		
1.	¿De las cuatro habilidades de la lengua (escuchar, hablar, leer y escribir cuál es la que privilegia en sus clases? ¿Por qué?	
2.	¿Qué tipo de actividades orales pone en práctica en sus clases?	
3.	¿Genera espacios en clase para la preparación de estas actividades?	
4.	¿Plantea, a los estudiantes, criterios con los cuales evaluará su discurso oral en clase? ¿Podría nombrarlos?	
5.	¿Cómo evalúa el nivel de expresión oral de sus estudiantes? Ejemplo: Muy satisfactorio/ Satisfactorio/ Nada satisfactorio.	
6.	¿De acuerdo con la respuesta anterior, cuáles serían los factores que determinan dicho rendimiento?	
7.	¿Suscita en la clase, espacios de retroalimentación frente al desempeño oral con los estudiantes?	
RESPUESTAS		
CATEGORÍA		

ANEXO N° 4
PRUEBA DE ENTRADA: AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN

 ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN	UNIVERSIDAD DE LA SABANA SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO COLEGIO NICOLÁS BUENAVENTURA, GERARDO MOLINA RAMÍREZ Y NYDIA QUINTERO DE TURBAY	 Universidad de La Sabana
AUTOEVALUACIÓN	PRUEBA DE ENTRADA	COEVALUACIÓN
ESTUDIANTE EVALUADO		FECHA DE APLICACIÓN:
ESTUDIANTE QUE EVALÚA		
<p>Señor estudiante, por favor valore el discurso oral suyo o de su compañero teniendo en cuenta los criterios planteados en la siguiente rúbrica.</p> <p>Agradezco su tiempo y su colaboración en este ejercicio académico.</p> <p>Las respuestas obtenidas en este instrumento son para propósitos completamente académicos y en ningún momento se revelará su identidad o serán utilizados con intenciones contrarias a usted o a la institución en la que estudia.</p>		
OBJETIVO: Evaluar el nivel de competencia comunicativa oral de los estudiantes, en una situación de improvisación sobre un tema cotidiano que puede ser de su interés.		
Género: femenino	Masculino	Edad:
Grado en el que estudia:		¿Es repitente en este grado?:

RÚBRICA

Categorías	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Estructura general del Discurso	El discurso no responde a la siguiente estructura, pues falta una parte o se confunden las partes entre ellas: a) Introducción b) Desarrollo o exposición c) Conclusión	El discurso presenta, de manera general, la siguiente estructura, aunque ocasionalmente no se distingue el paso de una parte a otra: a) Introducción. b) Desarrollo o exposición. c) Conclusión.	El discurso presenta la siguiente estructura: a) Introducción b) Desarrollo o exposición c) Conclusión
Dominio del tema.	No se distingue un tema central a lo largo del discurso. No fundamenta sus ideas aludiendo a fuentes de información o fundamenta a partir	El discurso se desvía ocasionalmente del tema o las ideas están formuladas de manera poco clara o imprecisa.	En el discurso se aprecian ideas precisas, claras, centradas en el tema, y apoyadas con referencias a fuentes confiables de información,



	de sus opiniones personales.		demostrando una detallada preparación y un conocimiento profundo del tema.	
Estructura Argumentativa	No presenta una tesis, sino un tema central en torno al cual estructura su discurso. No presenta argumentos claros, ni respaldos, solo ideas y datos de apoyo.	La tesis de su intervención es poco clara y apoyada por solo un argumento o por dos argumentos sin sus respaldos correspondientes.	Formula una tesis clara, apoyada al menos por dos argumentos y dos respaldos correspondientes.	
Vocabulario	Usa varias palabras que no son entendidas por los compañeros	Utiliza vocabulario limitado.	Aumenta el vocabulario de los compañeros definiendo las palabras que podrían ser nuevas.	
Uso de elementos Paraverbales	Se expresa de manera confusa, habla muy rápido o extremadamente despacio.	Habla con claridad, pero emplea un tono monótono. No hace suficientes pausas o en algunos casos hace demasiadas.	Habla fuerte y claro. Enfatiza las ideas centrales a través de inflexiones (cambios) de la voz. Hace pausas apropiadas para asegurar la comprensión por parte de la audiencia.	
Uso de elementos No verbales	Sus expresiones faciales y su lenguaje corporal no generan un fuerte interés sobre el tema. Frecuentemente, da la espalda al público perdiendo el contacto visual. Tiende a apoyarse y/o moverse. No se ve relajado ni seguro de sí mismo. No se apropia del lugar y la distancia que mantiene entre	Permanece erguido, pero no se mueve con naturalidad y, ocasionalmente, da la espalda al público, perdiendo el contacto visual. En ocasiones, se apropia del lugar y la distancia que mantiene entre sí y los participantes en un intercambio comunicativo.	Permanece erguido, se mueve con naturalidad y no da la espalda al público, manteniendo el contacto visual y evitando gestos que distraigan. Durante la presentación, se ve relajado y seguro de sí mismo. Se apropia del lugar y la distancia que mantiene entre sí y los participantes en	



	sí y los participantes en un intercambio comunicativo		un intercambio comunicativo.	
--	---	--	------------------------------	--

Rúbrica adaptada de Castillo (2012).

Nivel 1: valoración del discurso oral inadecuado, inapropiado y desadaptado al contexto eficacia pragmática.
Nivel 2: valoración del discurso ligeramente adecuado, apropiado y adaptado al contexto eficacia pragmática.
Nivel 3: valoración del discurso oral adecuado, apropiado y adaptado al contexto eficacia pragmática.

ANEXO N° 5
PRUEBA DE ENTRADA: DESARROLLO

 ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN	UNIVERSIDAD DE LA SABANA SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO COLEGIOS NICOLÁS BUENAVENTURA, GERARDO MOLINA RAMÍREZ Y NYDIA QUINTERO DE TURBAY.	 Universidad de La Sabana
PRUEBA DE ENTRADA	"VEO, PIENSO, ME PREGUNTO"	RUTINA DE PENSAMIENTO
ESTUDIANTE PARTICIPANTE:		FECHA DE APLICACIÓN:
CURSO:		
<p>Señor estudiante, por favor lea atentamente y siga las indicaciones dadas por la docente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación de imágenes “Uso del transporte masivo de Bogotá”. Se les pide a los estudiantes que observen las siguientes imágenes que serán proyectadas una a una desde los televisores con que cuenta cada aula de clase. 2. Desarrollo de la rutina de pensamiento. A continuación se les formulan las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none"> 2.1. ¿Qué observas? (deben escribir de forma objetiva uno o más elementos que vean en las imágenes). 2.2. ¿Qué piensas sobre las imágenes? (deben escribir lo que piensan a partir de las imágenes observadas). 2.3. ¿Qué te hace pensar eso? (deben escribir qué preguntas o dudas les surgen a partir de lo que han visto y pensado sobre las imágenes). 3. Apertura de la discusión. (Poner en común lo que han escrito) Indicaciones, unificar criterios y posibles preguntas. 4. Presentación de conclusiones (1 o 2 estudiantes). Se divide el grupo en subgrupos de cuatro integrantes que presentarán la conclusión de lo planteado, los argumentos a favor y/o en contra, escogiendo al moderador de cada uno de ellos. Durante la actividad se hará el registro a través de video. Los recursos técnicos necesarios para llevar a cabo la actividad serán: televisor de 42” o videobeam, memorias USB y video grabadora. <p>Agradezco su tiempo y su colaboración en este ejercicio académico. Las respuestas obtenidas en este instrumento son para propósitos completamente académicos y en ningún momento se revelará su identidad o serán utilizados con intenciones contrarias a usted o a la institución en la que estudia.</p>		
<p>OBJETIVO GENERAL: Evaluar el nivel de competencia comunicativa oral de los estudiantes relacionados a continuación, en una situación de improvisación sobre un tema cotidiano que puede ser de su interés.</p>		


 <p>ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN</p>	<p>UNIVERSIDAD DE LA SABANA SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO COLEGIOS NICOLÁS BUENAVENTURA, GERARDO MOLINA RAMÍREZ Y NYDIA QUINTERO DE TURBAY.</p>	 <p>Universidad de La Sabana</p>
RUTINA DE PENSAMIENTO VEO, PIENSO, ME PREGUNTO		
Estudiante participante:	Grado:	Fecha de aplicación:
<p>VEO Describo brevemente lo que sucede en los videos observados.</p>	<p>PIENSO Escribo qué me hace pensar o sentir lo que describí.</p>	<p>ME PREGUNTO Planteo una pregunta teniendo en cuenta en lo que pensé.</p>

ANEXO N° 6

PRUEBA DE ENTRADA: AUTOEVALUACIÓN DE QUIENES NO HABLARON

 <p>ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN</p>	<p>UNIVERSIDAD DE LA SABANA SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO COLEGIOS NICOLÁS BUENAVENTURA, GERARDO MOLINA RAMÍREZ Y NYDIA QUINTERO DE TURBAY</p>	 <p>Universidad de La Sabana</p>
PRUEBA DE ENTRADA		
FECHA:	NOMBRE DEL ESTUDIANTE:	AUTOEVALUACIÓN
Categoría		Marcador
1. Miedo de cometer errores.		
2. No encontrar o recordar el vocabulario adecuado.		
3. Miedo de hablar en público, en general.		
4. Porque no se reaccionar y responder rápidamente.		
5. Miedo de la reacción del profesor.		
6. Porque no sé qué decir.		
7. Porque el tema es superficial.		
8. Porque no me interesa el tema.		
9. Temor de la reacción de mis compañeros.		
10. Siento ansiedad e inseguridad.		
11. Porque no encuentro los términos adecuados para expresar lo que pienso.		
12. Porque no presté atención.		
13. Otro:		

ANEXO N° 7
IMPLEMENTACIÓN: “AGENDA DE CITAS” PRIMERA ACTIVIDAD



 ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. <small>SECRETARÍA DE EDUCACIÓN</small>	UNIVERSIDAD DE LA SABANA SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO COLEGIOS NICOLÁS BUENAVENTURA, GERARDO MOLINA RAMÍREZ Y NYDIA QUINTERO DE TURBAY	 Universidad de La Sabana
FASE DE IMPLEMENTACIÓN	AGENDA DE CITAS	ACTIVIDAD N° 1
ESTUDIANTE PARTICIPANTE		FECHA DE APLICACIÓN:
CURSO:		
<p>Señor estudiante, por favor lea atentamente y siga las indicaciones dadas por la docente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En el momento que la docente dé la indicación, usted debe reunirse con el compañero que se sugiere en la agenda de citas. Para cada encuentro se dispone de tres minutos. Luego se continúa rotando según la pauta de la profesora. 2. Uno de los dos realiza la pregunta señalada en la agenda a su compañero. El otro, responde con sinceridad. Luego intercambian la acción. Cada uno escribe en el espacio de la agenda, la respuesta dada por la otra persona. 3. Después de haber realizado las citas acordadas con sus compañeros se realizará la socialización de las preguntas y de la actividad en general. <p>Agradezco su tiempo y su colaboración en este ejercicio académico.</p> <p>Las respuestas obtenidas en este instrumento son para propósitos completamente académicos y en ningún momento se revelará su identidad o serán utilizados con intenciones contrarias a usted o a la institución en la que estudia.</p> <p>OBJETIVO GENERAL: Desarrollar en los estudiantes habilidades comunicativas orales mediante la realización de una dinámica de grupo para superar temores de hablar en público.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Generar espacios para la interacción oral en el aula. • Promover actividades dinámicas que acerquen a los estudiantes al discurso oral formal. • Favorecer el desarrollo de la escucha activa en los estudiantes. 		

PREGUNTAS PARA DESARROLLAR LA AGENDA

HORA	COMPAÑERO	YO PREGUNTO	MI COMPAÑERO RESPONDE
8:00		¿Qué es lo más divertido que te ha pasado?	
8:15		¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?	
8:30		¿Cuál es tu hobby?	
8:45		¿A qué le tienes miedo?	

9:00		¿Qué quieres estudiar al terminar el bachillerato?	
9:15		Para tu grado, ¿Prefieres una fiesta o un paseo?	
9:30		¿Cuáles tu mayor travesura?	
9:45		¿Cuál es tu comida favorita?	
10:00		¿Tienes mascota? O ¿te gustaría tener?	
10:30		¿Qué te hace reír?	

ANEXO N° 8
IMPLEMENTACIÓN: “EL CARRUSEL” SEGUNDA ACTIVIDAD

 ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. <small>SECRETARÍA DE EDUCACIÓN</small>	UNIVERSIDAD DE LA SABANA SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO COLEGIO NICOLÁS BUENAVENTURA, GERARDO MOLINA RAMÍREZ Y NYDIA QUINTERO DE TURBAY	 Universidad de La Sabana
FASE DE IMPLEMENTACIÓN	EL CARRUSEL	ACTIVIDAD N° 2
ESTUDIANTE PARTICIPANTE:		FECHA DE APLICACIÓN:
CURSO:		
<p>Señor estudiante, por favor lea atentamente y siga las indicaciones dadas por la docente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ubicarse en el centro del aula en uno de los dos círculos que dispuso la docente. Cada estudiante debe tener una persona al frente para iniciar la actividad. 2. La docente propone la primera pregunta para que sea respondida por cada uno de o estudiantes que se encuentran frente a frente. Si lo consideran necesario pueden complementar la información de sus respuestas. 3. Cuando suene la señal, los miembros de los dos círculos (interno y externo) deben rotar de lugar dando un paso hacia su derecha, de manera que los círculos van girando en sentidos opuestos. Nuevamente la docente hará una pregunta para continuar con la dinámica como en el numeral anterior. 4. Al culminar las preguntas y por consiguiente las rotaciones, la docente le indicará que regrese a su puesto de origen para socializar las respuestas con todo el grupo y evaluar la actividad. <p>Agradezco su tiempo y su colaboración en este ejercicio académico. Las respuestas obtenidas en este instrumento son para propósitos completamente académicos y en ningún momento se revelará su identidad o serán utilizados con intenciones contrarias a usted o a la institución en la que estudia.</p> <p>OBJETIVO GENERAL: Desarrollar en los estudiantes competencias comunicativas orales mediante la realización de una dinámica de grupo que les permita superar paulatinamente el temor de hablar en público.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Generar espacios para la interacción oral en el aula. • Promover actividades dinámicas que acerquen a los estudiantes al discurso oral formal. • Favorecer el desarrollo de la escucha activa en los estudiantes. 		

PREGUNTAS PARA EL CARRUSEL

ROTACIÓN	YO PREGUNTO	MI COMPAÑERO RESPONDE
1	¿A quién te gustaría conocer personalmente?	

2	Si fueras un superhéroe, ¿Qué poder te gustaría tener y por qué?	
3	¿Quién es Dios para tí?	
4	¿Te sientes a gusto salir como bachiller de este colegio?	
5	¿A quién consideras como un buen líder en el salón y por qué?	
6	¿Cómo reaccionarías si se te aparece un fantasma o un extraterrestre?	
7	¿Qué planes tienes para la semana de receso?	
8	¿Qué quieres que te traiga el niño Dios?	
9	¿Qué ciudad o país te gustaría conocer y por qué?	
10	¿Qué harías si hoy fuera tu último día de vida?	
11	Si te fueras a un viaje sin regreso y te piden llevar un solo objeto, ¿cuál llevarías?	
12	¿Donarías un órgano de tu cuerpo estando completamente saludable?	
13	¿Cómo sería tu desempeño académico y tu comportamiento si estuvieras en un colegio privado?	
14	¿Qué otro idioma te gustaría hablar y por qué?	
15	¿Qué harías si te ganaras el premio mayor de la lotería?	

ANEXO N° 9

IMPLEMENTACIÓN: “CÍRCULOS DE PUNTOS DE VISTA” TERCERA ACTIVIDAD

 <p>ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN</p>	<p>UNIVERSIDAD DE LA SABANA SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO COLEGIOS NICOLÁS BUENAVENTURA, GERARDO MOLINA RAMÍREZ Y NYDIA QUINTERO DE TURBAY</p>	 <p>Universidad de La Sabana</p>
FASE DE IMPLEMENTACIÓN	RUTINA DE PENSAMIENTO CÍRCULO DE PUNTOS DE VISTA	ACTIVIDAD N° 3
ESTUDIANTE PARTICIPANTE:		FECHA DE APLICACIÓN:
CURSO:		
<p>“Círculo de puntos de vista”: esta rutina ayuda a los estudiantes a considerar diversas perspectivas dentro y en relación con un tema a comprender que las personas pueden pensar y sentir de manera distinta como un aspecto clave de la convivencia. Este ejercicio ayuda a los estudiantes a hacer una lluvia de ideas, buscar nuevas perspectivas e imaginar diferentes roles y preguntas o inquietudes derivadas de ese punto de vista.</p> <p>Los temas controversiales son ideales para esta rutina por esa razón se lleva a cabo a partir de la lectura y el análisis de un dilema moral que involucra la perspectiva de los personajes presentes en el mismo y de otros que podrán verse afectados aun sin hacer parte de la situación propuesta.</p> <p>Dilemas morales</p> <p>Un dilema moral es una narración breve, presentada a modo de historia, en la cual se plantea una situación posible de suceder en la realidad cotidiana pero que resulta ser conflictiva desde el punto de vista moral.</p> <p>Agradezco su tiempo y su colaboración en este ejercicio académico.</p> <p>Las respuestas obtenidas en este instrumento son para propósitos completamente académicos y en ningún momento se revelará su identidad o serán utilizados con intenciones contrarias a usted o a la institución en la que estudia.</p>		
<p>OBJETIVO GENERAL: Asumir una perspectiva o punto de vista y defender su posición frente al público con argumentos sólidos.</p>		
<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar en una discusión oral aun en casos de ansiedad y en circunstancias hostiles. • Diferenciar entre la calidad de opiniones (sean o no contrarias a mis propias opiniones). • Utilizar el diálogo con otras personas para resolver conflictos. 		

Organización de la actividad

1. Se distribuye el curso en grupos de 5 integrantes, se presenta el texto narrativo de una situación escolar real: dilemas morales en el aula, brindando suficiente tiempo para que los estudiantes puedan leerlo y comprender la situación. (Los estudiantes toman notas sencillas para organizar sus ideas y ser más concisos en el momento de su participación)
2. A cada estudiante del grupo se le hace entrega de un rol que determinará la posición que asume frente a la situación (inquietudes de la madre de Luis) y las preguntas propuestas por la docente posteriormente. Igualmente pueden identificar otros roles que aunque no estén presentes en la historia, sí sean afectados por ella. Esto puede implicar por tanto pensar hacia el futuro y no sólo en el presente.
3. Los estudiantes escuchan las preguntas propuestas por la docente y preparan una respuesta sustentada desde el punto de vista del rol que se les asignó. Es posible que surjan preguntas o inquietudes que quieran compartir con sus compañeros por lo tanto es importante tomar nota de las mismas para la etapa de socialización frente al curso.
 - ¿Qué es más importante: la protección de un hijo para que no sufra o que un hijo no cometa una injusticia aunque sufra?
 - ¿El fin «aprobar» justifica todos los medios?
 - ¿La intención de la madre de Luis era buena?
 - Si todos los alumnos hicieran lo que hace Luis, ¿qué pasaría?
4. Discusión de y toma de notas relevantes sobre los puntos 1, 2 y 3.
5. Socialización: Los representantes de cada grupo exponen uno a uno las respuestas y los argumentos dados en la discusión teniendo en cuenta el rol que les solicite la docente. El grupo en general puede intervenir para mostrar un punto de vista diferente o para apoyar la posición del estudiante que tiene el turno de la palabra.
6. Para cerrar la discusión, la docente plantea nuevas preguntas, que le permiten tener una idea sobre qué tanto entendieron, sobre el esfuerzo que hicieron y sobre qué tanto se involucraron en los puntos de vista asignados o propuestos por ellos.
 - ¿Qué es mejor, aprobar haciendo trampa, o, perder actuando con honestidad?
 - ¿Qué consecuencias puede tener para la personalidad de Luis adquirir esa costumbre?

Texto propuesto: "EL VALOR DE LA HONESTIDAD"

Luis es un alumno de grado sexto. Hoy, como algún otro día en el que hay un examen importante, se ha quedado estudiando en casa sin estar enfermo. Hasta ahora le ha salido bien. Su madre le ha firmado las justificaciones y los profesores le han hecho el examen en otro momento. Así, tiene algún día más para estudiar. Su madre, por afán de protección y por el deseo de que pase todo el curso bien, no ha dudado en justificar sus faltas. Pero al ver que Luis ya lo está convirtiendo en una costumbre, se pregunta si no le estará perjudicando y si la conducta es injusta respecto a sus compañeros (Beco, 2011).

“Círculo de puntos de vista”: esta rutina ayuda a considerar diversas perspectivas dentro y en relación con un tema a comprender que las personas pueden pensar y sentir de manera distinta como un aspecto clave de la convivencia. Este ejercicio ayuda a hacer una lluvia de ideas, buscar nuevas perspectivas e imaginar diferentes roles y preguntas o inquietudes derivadas de ese punto de vista.



Los temas controversiales son ideales para esta rutina por esa razón se lleva a cabo a partir de la lectura y el análisis de un dilema moral que involucra la perspectiva de los personajes presentes en el mismo y de otros que podrán verse afectados aún sin hacer parte de la situación propuesta.

Dilemas morales

Un dilema moral es una narración breve, presentada a modo de historia, en la cual se plantea una situación posible de suceder en la realidad cotidiana pero que resulta ser conflictiva desde el punto de vista moral.

ROLES	
ROL	ESTUDIANTE
Luis	
Mamá (cómplice)	
Mamá (honesto)	
Profesor	
Compañero (a)	
Coordinador de convivencia	
Coordinador académico	

ANEXO 10
IMPLEMENTACIÓN: “COLOR, IMAGEN, PALABRA” CUARTA ACTIVIDAD

 <p style="text-align: center;">ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN</p>	<p>UNIVERSIDAD DE LA SABANA SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO COLEGIO NYDIA QUINTERO DE TURBAY IED</p>	 <p style="text-align: center;">Universidad de La Sabana</p>
<p>FASE DE IMPLEMENTACIÓN</p>	<p>COLOR, IMAGEN, PALABRA</p>	<p>ACTIVIDAD N° 4</p>
<p>ESTUDIANTE PARTICIPANTE</p>		<p>FECHA DE APLICACIÓN:</p>
<p>CURSO:</p>		
<p>Señor estudiante, por favor lea atentamente y siga las indicaciones dadas por la docente: “La rutina de pensamiento: Color Imagen, Palabra, busca hacer visible el pensamiento con recursos distintos al lenguaje oral y escrito; busca que los estudiantes identifiquen lo esencial de sus ideas, elaboradas a partir de lo observado. Al hacer este esfuerzo cognitivo los estudiantes utilizan el pensamiento metafórico. Una metáfora es el mejor vehículo para desarrollar y conectar algo que ya sabíamos con algo que acabamos de conocer, a través de pensar en similitudes y diferencias</p> <p>Esta rutina puede ser utilizada para realizar comprensión, síntesis, discusión y como reflejo de aprendizajes previos. Se establece una perfecta relación entre la síntesis hecha a través de imágenes y una palabra clave sobre lo observado” , en este caso la observación del video: “Nick y su esposa” https://www.youtube.com/watch?v=UeGEiRC_0N8 https://www.youtube.com/watch?v=wiHEPO6BgX8</p> <p>Procedimiento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Organización del aula en disposición adecuada para ver el video. 2. Observación el video mencionado. 3. Toma de ideas importantes. 4. Seleccionar tres ideas importantes seleccionadas. 5. Escoger un color que represente una idea importante del video. Explicar por qué se ha elegido ese color. 6. Dibujar una imagen en la cual demuestre una de las situaciones que considere imposible para Nick y que lo haya logrado. Explicar por qué se ha elegido esa imagen. 7. Escribir una palabra con la que recomiende a otra persona esta historia de vida. Explicar por qué se eligió esa palabra. 8. Pegar los trabajos en el salón a manera de galería con el fin de ser observados por todos. 9. Dialogar con otro compañero sobre las ideas, imágenes, colores y palabras utilizadas. ¿Por qué las utilizó? 10. Socialización de ideas argumentadas. <p><i>Agradezco su tiempo y su colaboración en este ejercicio académico.</i> <i>Las respuestas obtenidas en este instrumento son para propósitos completamente académicos y en ningún momento se revelará su identidad o serán utilizados con intenciones contrarias a usted o a la institución en la que estudia.</i></p>		
<p>OBJETIVO GENERAL: Desarrollar en los estudiantes habilidades comunicativas orales formales a</p>		

partir de la aplicación de la rutina de pensamiento: Color, Imagen, Palabra.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:



- Permitir que los estudiantes desarrollen la actitud escucha a partir de la observación.
- Establecer espacios para que el estudiante realice conexiones con sus conocimientos, comprensión y síntesis de ideas en forma clara y precisa.
- Favorecer la discusión oral mediante la expresión de argumentos.



RUTINA

COLOR ¿Qué color elegirías para representar esa idea?	IMAGEN ¿Qué imagen escogerías para recoger mejor la idea?	PALABRA ¿Cuál palabra escribirías para sintetizar la idea?

Adaptado de (Visible thinking, thinking routines)

ANEXO N° 11
PRUEBA DE SALIDA: “VEO, PIENSO, ME PREGUNTO”

 ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. <small>SECRETARÍA DE EDUCACIÓN</small>	UNIVERSIDAD DE LA SABANA SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO COLEGIO NICOLÁS BUENAVENTURA, GERARDO MOLINA RAMÍREZ Y NYDIA QUINTERO DE TURBAY	 Universidad de La Sabana
PRUEBA DE SALIDA	VEO, PIENSO, ME PREGUNTO	RUTINA DE PENSAMIENTO
ESTUDIANTE PARTICIPANTE:		FECHA DE APLICACIÓN:
Curso:		
<p>Señor estudiante, por favor lea atentamente y siga las indicaciones dadas por la docente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación de videos “registros de las fases desarrolladas”. Se les pide a los estudiantes que observen las siguientes imágenes que serán proyectadas una a una desde los televisores con que cuenta cada aula de clase. 2. Desarrollo de la rutina de pensamiento. A continuación se les formulan las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none"> 2.1. ¿Qué observas? (deben escribir de forma objetiva uno o más elementos que vean en las imágenes) 2.2. ¿Qué piensas sobre las imágenes? (deben escribir lo que piensan a partir de las imágenes observadas). 2.3. ¿Qué te hace pensar eso? (deben escribir qué preguntas o dudas les surgen a partir de lo que han visto y pensado sobre las imágenes). 3. Apertura de la discusión. (Poner en común lo que han escrito) Indicaciones, unificar criterios y posibles preguntas. 4. Presentación de conclusiones <p>Durante la actividad se hará el registro a través de un video. Los recursos técnicos necesarios para llevar a cabo la actividad son: televisión de 42´´, memorias USB y video grabadora. Agradezco su tiempo y su colaboración en este ejercicio académico. Las respuestas obtenidas en este instrumento son para propósitos completamente académicos y en ningún momento se revelará su identidad o serán utilizados con intenciones contrarias a usted o a la institución en la que estudia.</p> <p>OBJETIVO GENERAL: Identificar el avance obtenido en la competencia comunicativa oral de los estudiantes en situaciones formales dentro del aula, después de la implementación de la secuencia didáctica.</p>		

 <p>ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN</p>	<p>UNIVERSIDAD DE LA SABANA SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO COLEGIOS NICOLÁS BUENAVENTURA, GERARDO MOLINA RAMÍREZ Y NYDIA QUINTERO DE TURBAY</p>	 <p>Universidad de La Sabana</p>
RUTINA DE PENSAMIENTO VEO, PIENSO, ME PREGUNTO		
ESTUDIANTE PARTICIPANTE:	GRADO:	FECHA DE APLICACIÓN:
<p>VEO Describo brevemente lo que sucede en los videos observados</p>	<p>PIENSO Escribo qué me hace pensar o sentir lo que describí</p>	<p>ME PREGUNTO Planteo una pregunta teniendo en cuenta en lo que pensé</p>

ANEXO 12
FORMATO DE VALIDACIÓN POR EXPERTOS
PRUEBA DIAGNÓSTICA – NIVEL DE COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL EN SITUACIONES
FORMALES

Respetado profesional, usted ha sido seleccionado para realizar la evaluación de la Prueba de Diagnóstico Inicial que tiene como objetivo Identificar y diagnosticar el nivel de competencia comunicativa oral en situaciones formales de los estudiantes de los grados 702, 904 y 1103 de los colegios Nicolás Buenaventura, Gerardo Molina Ramírez y Nydia Quintero de Turbay, respectivamente. Esta prueba hace parte de la investigación titulada **“La incidencia de la interacción en el aula en el desarrollo de la oralidad formal de estudiantes de secundaria.”** Tenga en cuenta que el proceso de validación es de gran importancia dentro de la investigación y que además de aumentar su eficacia con sus valiosas observaciones, aporta validez a los resultados del mismo. Agradecemos su valiosa colaboración.

DATOS GENERALES DEL EXPERTO	
NOMBRE COMPLETO: _____	OCUPACIÓN: _____
TÍTULO DE PREGRADO: _____	UNIVERSIDAD: _____
TÍTULO DE POSGRADO: _____	UNIVERSIDAD: _____
OTROS ESTUDIOS: _____	INSTITUCIÓN: _____

Este diagnóstico se plantea a partir de la rutina de pensamiento **“Veo, pienso, me pregunto”**. Esta rutina permite explorar todo aquello que se considere de interés, realizar observaciones cuidadosas e interpretar de forma reflexiva lo que aparece en la imagen. Está centrada en el razonamiento basado en evidencias; la observación de la imagen puede estimular la curiosidad del estudiante sobre el tema que se está tratando, lo invita a compartir sus interpretaciones, a entender las alternativas y múltiples perspectivas del tema en cuestión e incluso fomenta la investigación de nuevas ideas a partir de sus pensamientos. A través de este instrumento se pretende evaluar de manera sencilla y eficaz el nivel de competencia comunicativa en una situación oral formal con respecto a rasgos característicos de la misma como los rasgos contextuales, los rasgos discursivos y los rasgos lingüísticos. (Vila i; Castella) en **“La lengua oral formal: características lingüísticas y discursivas”**

La prueba será registrada en video para su posterior análisis y la evaluación se hará a través de una rúbrica adaptada que será socializada previamente para que diez (10) estudiantes elegidos de manera aleatoria y un docente, valoren el desempeño de los participantes.

Nuestro pronóstico es corroborar las debilidades que presentan los estudiantes en su competencia oral frente a situaciones comunicativas formales como las académicas. Las observaciones hechas a lo largo de un año nos han mostrado que los estudiantes no tienen herramientas ni ambientes en el aula que promuevan el desarrollo de su competencia comunicativa oral y esto tiene mucha relación con el tipo de enseñanza que promovemos los docentes en este aspecto.

A continuación presentamos la rúbrica adaptada de <http://es.scribd.com/doc/91305921/Rubrica-para-evaluar-Expresion-oral>

<https://thinkingforthechange.wordpress.com/rubricas/>

Categorías	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	OBSERVACIONES DEL EXPERTO QUE VALIDA
Estructura general del discurso	El discurso no responde a la siguiente estructura, pues falta una parte o se confunden las partes entre ellas: a) Introducción. b) Desarrollo o exposición. c) Conclusión.	El discurso presenta, de manera general, la siguiente estructura, aunque ocasionalmente no se distingue el paso de una parte a otra: a) Introducción. b) Desarrollo o exposición. c) Conclusión.	El discurso presenta la siguiente estructura: a) Introducción b) Desarrollo o exposición. c) Conclusión.	
Dominio del tema	No se distingue un tema central a lo largo del discurso. No fundamenta sus ideas aludiendo a fuentes de información o fundamenta a partir de sus opiniones personales.	El discurso se desvía ocasionalmente del tema o las ideas están formuladas de manera poco clara o imprecisa. Las fuentes bibliográficas a las que acude son escasas o no provienen de fuentes confiables, demostrando una preparación insuficiente y un conocimiento parcial del tema.	En el discurso se aprecian ideas precisas, claras y centradas en el tema. Estas se encuentran apoyadas con referencias a fuentes confiables de información, demostrando una prolija preparación y un conocimiento profundo del tema.	
Estructura argumentativa	No presenta una tesis, sino un tema central en torno al cual estructura	La tesis de su intervención es poco clara y se encuentra	Se aprecia la existencia de una tesis clara, apoyada al menos por dos	

	su discurso. No se observan argumentos claros, ni respaldos, solo ideas y datos de apoyo.	apoyada por solo un argumento o por dos argumentos sin sus respaldos correspondientes.	argumentos y dos respaldos correspondientes.	
Vocabulario	Usa varias palabras que no son entendidas por la clase.	Utiliza vocabulario limitado.	Aumenta el vocabulario de la clase definiendo las palabras que podrían ser nuevas para esta.	
Uso de elementos paraverbales y no paraverbales.	Se expresa de manera confusa, habla muy rápido o extremadamente lento. No mira al curso ni a los otros participantes durante su exposición. No utiliza recursos kinésicos ni proxémicos. Tiende a apoyarse y moverse. Frecuentemente, da la espalda al público, perdiendo el contacto visual.	Habla con claridad, pero emplea un tono monótono. No hace suficientes pausas o hace demasiadas. Utiliza recursos kinésicos y proxémicos para apoyar su discurso, pero estos constituyen un elemento distractor en lugar de apoyar su discurso. Permanece erguido, pero no se mueve con naturalidad y, ocasionalmente, da la espalda al público, perdiendo el contacto visual.	Habla fuerte y claro. Enfatiza las ideas centrales a través de inflexiones de la voz. Hace pausas apropiadas para asegurar la comprensión por parte de la audiencia. Utiliza adecuadamente recursos kinésicos y proxémicos para apoyar su discurso, evitando gestos que distraigan. Permanece erguido, se mueve con naturalidad y no da la espalda al público, manteniendo el contacto visual.	

Nivel 1: valoración del discurso oral inadecuado, inapropiado y desadaptado al contexto eficacia pragmática.

REFERENCIAS

- Beco, O. (2011). "Al rescate de valores". Obtenido de <http://omairabeco.blogspot.com.co/>
- Castillo, S. (26 de Abril de 2012). *Rúbrica para evaluar expresión oral*. Obtenido de <http://es.scribd.com/doc/91305921/Rubrica-para-evaluar-Expresion-oral#scribd>
- Colegio Misioneras de Nazareth. (septiembre de 2012). Recuperado el 15 de 10 de 2015, de <https://www.dropbox.com/s/j14t8t8y4nhdvuh/R%C3%9ABRICA1.pdf>
- Ritchhart, R., & Perkins, D. (2000). Life in the Mindful Classroom: Nurturing the Disposition of Mindfulness. *Life in the Mindful Classroom: Nurturing the Disposition of Mindfulness* Ron Ritchhart and David N. Perkins, "Life Journal of Social Issues 56, no. 1, 27-47.
- Visible Thinking Routines*. (s.f.). Obtenido de Visible Thinking: http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03a_ThinkingRoutines.html