

**La exposición en el desarrollo de la oralidad formal en estudiantes de grado
octavo**

Anggie Katherine Chala Segura

**Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna
Bogotá D.C.
2018**

**La exposición en el desarrollo de la oralidad formal en estudiantes de grado
octavo**

Anggie Katherine Chala Segura

**Trabajo de grado para optar por el título de Magister en Pedagogía de la
Lengua Materna**

Sandra Patricia Quitián Bernal
Directora

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna
Bogotá D.C.
2018

Nota de aceptación

Director

Jurado

Jurado

Bogotá D.C., noviembre 01 de 2018

Agradecimientos

Agradezco en primer lugar a Dios por ser la luz que ilumina mi vida y por darme la fe necesaria para no desfallecer en los momentos difíciles.

A mi familia, por acompañarme en cada una de las etapas de mi vida brindándome sus palabras de aliento y cariño para cumplir mis metas.

A la maestra Sandra Patricia Quitián Bernal quien ha contribuido a mi formación docente desde el pregrado hasta la maestría compartiendo conmigo sus conocimientos y experiencias.

A mis estudiantes de grado octavo quienes con su disposición, energía y alegría permitieron que este proceso se culminara exitosamente.

A mis amigos que de una u otra manera hicieron su aporte para que este proyecto se hiciera realidad.

Dedicatoria

A mis padres Didier y Aleida, por su apoyo, comprensión y amor incondicional.

A mis hermanas Zuliv y Shanon, con quienes he compartido momentos inolvidables.

A mis sobrinos, porque con sus sonrisas llenan de felicidad a nuestra familia.

A mis estudiantes, por esa alegría que transmiten día a día

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Ciencias y Educación
Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna
Resumen Analítico en Educación
RAE No. MPLM 133/2018

ASPECTOS FORMALES

TIPO DE DOCUMENTO	Monografía de grado: Trabajo de Investigación
TIPO DE IMPRESIÓN	Digital
ACCESO AL DOCUMENTO	Repositorio Institucional RIUD Universidad Distrital Francisco José de Caldas
TITULO	La exposición en el desarrollo de la oralidad formal en estudiantes de grado octavo
AUTOR	Anggie Katherine Chala Segura
DIRECTORA	Sandra Patricia Quitián Bernal

ASPECTOS DE INVESTIGACIÓN

PALABRAS CLAVES	Oralidad formal, exposición oral, pedagogía de proyectos.
DESCRIPCIÓN	La investigación “La exposición en el desarrollo de la oralidad formal en estudiantes de grado octavo” desarrollada con un grupo de estudiantes de una institución oficial del municipio de Soacha, tuvo como propósito empoderar a jóvenes en el uso de la oralidad formal desde el género discursivo de la exposición oral implementando los postulados de la Pedagogía de Proyectos, específicamente, con el desarrollo de proyectos de aula. El presente estudio se planeó, ejecutó y evaluó desde el diseño de Investigación-Acción, el enfoque cualitativo y el paradigma Hermenéutico-interpretativo puesto que esta ruta metodológica permite interpretar la realidad escolar para resolver posibles problemas identificados.
FUENTES	Entre las fuentes citadas se destacan las siguientes: Vygotsky (1964), Bruner (1986), Ong (1987), Bajtín (1999), Calsamiglia & Tusón (2002), Palou & Bosch (2005), Lugarini (1995), Castellà & Vilà (2005), Vilà (2004) (2005), Camps (2002),

	Slater & Graves (1990), Richgels, McGee & Slaton (1990), Rodríguez (2012), Jolibert & Jacob (1998), Jolibert & Sraiki (2009), Rodríguez (1999), Gurdíán (2007), Vasilachis (2006), Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1997), Martínez (2000), Elliott (2005) (2010), McMillan, J. & Schumacher, S. (2005)
CONTENIDOS	<p>La investigación se desarrolla de la siguiente manera:</p> <p>En primer lugar, se presenta el planteamiento del problema que costa de la lectura etnográfica, los antecedentes investigativos, de lo cual surge la pregunta, subpreguntas, objetivo general y objetivos específicos de la investigación. Teniendo en cuenta lo anterior, se procede a relacionar los referentes teóricos que dan soporte a la investigación que conceptualizan sobre oralidad, sus procesos, elementos, exposición oral y Pedagogía por Proyectos. Como también, se desarrolla la ruta metodológica que está compuesta por el paradigma hermenéutico-interpretativo, enfoque cualitativo y diseño de investigación-acción; por medio con los cuales se busca dar cumplimiento al propósito planteado. Así las cosas, se presentan los resultados de la intervención realizada con los estudiantes y su posterior análisis a partir de la interpretación del corpus recogido. Finalmente, se enuncian las conclusiones de la investigación.</p>
METODOLOGÍA	<p>La presente investigación asumió los fundamentos del paradigma hermenéutico-interpretativo, del enfoque cualitativo y la investigación-acción dado que esta ruta metodológica permite interpretar y comprender hechos desde el conocimiento que los sujetos tienen de su realidad social; para llevar a cabo acciones transformadoras que pretenden mejorar las necesidades identificadas en el contexto real.</p>
CONCLUSIONES	<p>Surgieron del proceso de investigación, teniendo en cuenta los resultados, el progreso y las proyecciones para seguir fortaleciendo la oralidad en estudiantes de bachillerato.</p> <p>La ruta trazada en la investigación permitió reconocer cómo los estudiantes hacían uso de la oralidad para trabajar por su cualificación, de tal forma que pasaran de un uso informal a un uso formal a través de la exposición oral.</p> <p>Por otro lado, esta investigación posibilitó reflexionar acerca de las prácticas y concepciones pedagógicas alrededor de la enseñanza de esta modalidad del lenguaje.</p>

Resumen

Esta investigación se plantea como propósito principal cualificar la oralidad formal en los estudiantes de grado octavo a través del uso de la exposición oral por medio de la implementación de proyectos de aula como estrategia didáctica idónea para el alcance de los objetivos. Por consiguiente, se reconocen los procesos de la oralidad, así como sus características y elementos constitutivos. Igualmente, se conceptualiza sobre el texto expositivo y la exposición oral, el primero como aquel que facilita la estructura organizativa de la información que será expuesta, y el segundo, como el género discursivo que le exige al estudiante una planeación, elaboración, organización de su discurso como el uso de un registro lingüístico especializado. La metodología se aborda desde el paradigma hermenéutico-interpretativo, el enfoque cualitativo y el diseño de investigación-acción; en este sentido, se encuentran las fases, instrumentos, población, categoría de análisis y plan de intervención. El análisis de los resultados permitió observar cómo a través de un trabajo planificado, organizado y evaluado se refleja transformaciones frente a las dinámicas propuestas para el uso de la oralidad formal en el aula de clase.

Abstract

This investigation it considers as principal intention to qualify the formal orality in the students of eighth grade towards the use of the oral exhibition by means of the project implementation of classroom as didactic strategy to reach the goals. Consequently, the processes of the orality, as well as the characteristics and constitutive elements. Equally, it is conceptualized on the explanatory text and the oral exhibition, the first one as that facilitates the organizational structure for the information that will be exposed, and the second one, as the discursive genre that demands from the student, an elaboration, and organization of the speech like the use of a linguistic specialized record. The methodology is approached from the hermeneutic – interpretive paradigm, the qualitative approach and the design of investigation-action; in this respect, is found the phases, instruments, population, category of analysis and plan of intervention. The analysis of the results allowed us to observe how, through a planned, organized and evaluated work, transformations are reflected in relation to the dynamics proposed for the use of formal orality in the classroom.

Tabla de contenido

	Pág.
Introducción	1
1. Problemática de la Investigación	4
1.1. Planteamiento del problema	4
1.2. Antecedentes investigativos	8
1.3. Delimitación del problema	15
1.4. Pregunta de investigación	29
1.4.1. Subpreguntas de investigación	29
1.5. Objetivo general de la investigación	29
1.5.1. Objetivos específicos de la investigación	29
1.6. Justificación del problema	29
2. Referentes Teóricos	33
2.1. Perspectiva sociocultural del lenguaje	33
2.2. La Oralidad	35
2.3. Elementos de la oralidad	39
2.3.1. Elementos no verbales de la oralidad	40
2.3.2. Elementos paraverbales de la oralidad	40
2.3.3. Características lingüístico – textuales de la oralidad	41
2.4. La Escucha	43
2.4.1. Competencias de la escucha	44
2.4.2. Modos de la escucha	45
2.5. Oralidad informal	46
2.6. Oralidad formal	46
2.6.1. Rasgos contextuales	48
2.6.2. Rasgos discursivos	48
2.6.3. Rasgos lingüísticos	49
2.7. Usos de la oralidad en el ámbito educativo	49

2.8.	Géneros discursivos orales formales	51
2.9.	El texto expositivo	53
2.9.1.	La estructura del texto expositivo	54
2.10.	La exposición oral	56
2.11.	El taller pedagógico	57
2.12.	La Pedagogía por Proyectos	59
3.	Referentes Metodológicos	64
3.1.	Paradigma hermenéutico – interpretativo	64
3.2.	Enfoque cualitativo	65
3.3.	Diseño metodológico	69
3.3.1.	Etapas del diseño metodológico	71
3.4.	Técnicas e instrumentos	73
3.4.1.	La observación	74
3.4.2.	La entrevista	74
3.4.3.	Análisis de documentos	75
3.5.	Población	75
3.6.	Categorías de análisis	76
3.7.	Plan de intervención	77
4.	Análisis y Discusión de Resultados	79
4.1.	Fase de exploración	79
4.2.	Proyecto de aula 01: Fuego cruzado	86
4.3.	Proyecto de aula 02: Music World	99
5.	Conclusiones	116
	Bibliografía	120

Lista de tablas

		Pág.
Tabla No. 1	Características lingüístico-textuales de la oralidad	43
Tabla No. 2	Posición intermedia de la oralidad formal entre la oralidad y la escritura.	47
Tabla No. 3	Organizadores gráficos según estructura textual.	55
Tabla No. 4	Etapas de un taller pedagógico	58
Tabla No. 5	Fases de un proyecto de aula.	61
Tabla No. 6	Categorías de análisis	76
Tabla No. 7	Fases y objetivos del plan de intervención.	77
Tabla No. 8	Estructura del taller pedagógico “Un mundo de sonidos”	79
Tabla No. 9	Resultados fase de exploración	85
Tabla No. 10	Organización didáctica del proyecto de acción del proyecto de aula. “Fuego cruzado”	89
Tabla No. 11	Resultados proyecto de aula No. 01 “Fuegos cruzados”	99
Tabla No. 12	Organización didáctica del proyecto de acción del proyecto de aula. “Music World”	104
Tabla No. 13	Evaluación del proyecto “Music World”	114

Lista de esquemas

		Pág.
Esquema No.1	Proyecto colectivo	60
Esquema No.2	Lluvia de ideas sobre intereses a investigar en el proyecto de aula 01. “Fuego cruzado”	86
Esquema No.3	Proyecto colectivo “fuego cruzado”	87
Esquema No.4	Lluvia de ideas de intereses a investigar en el proyecto de aula 02: Music World	100
Esquema No.5	Proyecto colectivo “Music World”	102

Lista de registros

		Pág.
Registro No. 1	Respuestas docentes sobre sus concepciones sobre oralidad.	17
Registro No. 2	Respuestas docentes sobre las dificultades en el uso de la oralidad por parte de los estudiantes.	18
Registro No. 3	Respuestas docentes sobre sus acciones para fomentar el uso de la oralidad.	19
Registro No. 4	Respuestas docentes sobre los criterios para evaluar la oralidad.	20
Registro No. 5	Transcripción de un fragmento de exposición oral.	22
Registro No. 6	Fotografía del desarrollo de una exposición oral.	22
Registro No. 7	Fotografía de una exposición oral. Material de apoyo.	23
Registro No. 8	Fotografía de una exposición oral. Manejo de elementos no verbales	24
Registro No. 9	Respuestas estudiantes sobre sus concepciones de oralidad.	25
Registro No. 10	Respuestas estudiantes sobre las dificultades en el uso de la oralidad.	25
Registro No. 11	Respuestas estudiantes sobre concepciones de exposición oral.	26
Registro No. 12	Respuestas estudiantes sobre falencias en la realización de exposiciones orales.	26
Registro No. 13	Respuestas estudiantes sobre los criterios del docente para evaluar una exposición.	27
Registro No. 14	Transcripción del taller pedagógico. Categoría de análisis: oralidad	80
Registro No. 15	Transcripción del taller pedagógico. Subcategoría de análisis: elementos no verbales	82
Registro No. 16	Transcripción del taller pedagógico. Subcategoría de	84

	análisis: escucha.	
Registro No. 17	Transcripción del proyecto de aula. “Fuego cruzado”. Subcategoría de análisis: escucha	91
Registro No. 18	Transcripción del proyecto de aula. “Fuego cruzado”. Categoría de análisis: oralidad.	94
Registro No. 19	Transcripción del proyecto de aula. “Fuego cruzado”. Presentación del producto final	96
Registro No. 20	Transcripción del proyecto de aula: “Music World”. Elaboración de organizadores.	106
Registro No. 21	Transcripción del proyecto de aula: “Music World”. Producción textual – guion.	107
Registro No. 22	Transcripción del proyecto de aula: “Music World”. Exposición oral del género musical: electrónica	109

Introducción

El desarrollo de la oralidad es un requisito para que niños y jóvenes no solo adquieran las herramientas necesarias que les permiten construir conocimiento, sino también para que fortalezcan las relaciones que se tejen con los otros en su diario vivir. Es innegable la presencia de la oralidad en todos los campos de acción en los cuales interactúa el estudiante, comenzando con su entorno familiar, seguido del social, cultural y educativo; por lo tanto, es fundamental concienciar a los estudiantes sobre el uso del lenguaje como mediador de sus interacciones.

La oralidad entendida como práctica social, permite a los jóvenes empoderarse de la palabra, posibilitándoles la construcción de su personalidad y de sus relaciones con los otros. A su vez, ser partícipes de una sociedad cambiante como la actual; ser aceptados en un contexto donde pueda poner en juego tanto sus conocimientos y saberes como sus valores y principios.

De esta forma, es obligación de la escuela brindarle al estudiante diversos espacios y situaciones que le permitan hacer un uso consciente de la oralidad. Asimismo, debe crear las condiciones que favorezcan el desarrollo de esta modalidad del lenguaje para que el estudiante sea competente en diferentes ámbitos sociales.

Dado lo anterior, esta investigación titulada “La exposición en el desarrollo de la oralidad formal en estudiantes de grado octavo” desarrollada en una institución de carácter oficial del municipio de Soacha, se propone cualificar en los estudiantes de grado octavo la oralidad formal desde el uso de la exposición oral, implementando proyectos de aula basados en los postulados de la Pedagogía por Proyectos.

Este propósito surge de la lectura etnográfica realizada en el ámbito educativo particular y de las lecturas emprendidas a trabajos de grado de maestrías y a tesis doctorales desde las cuales se establece la necesidad de llevar a cabo una labor consciente y sistemático sobre la enseñanza de la oralidad en los estudiantes de secundaria a través del uso de la exposición, ya que a pesar de ser un subgénero oral presente en el ámbito educativo, es trabajado como una actividad más dentro de aula que permite salir de la rutina pero carece de una enseñanza sistemática guiada por el docente.

Durante el proceso de investigación se consultaron diversas posturas teóricas sobre el campo de la oralidad, las cuales retoman los postulados de la perspectiva sociodiscursiva del lenguaje, como también los planteamientos de diversos autores que versan sobre las características de la oralidad, sus dos procesos: producción –habla- y comprensión –escucha-; asimismo, señalan elementos propios de esta modalidad del lenguaje, a saber: elementos verbales, no verbales, paraverbales y lingüísticos. Igualmente, se presentan sus dos formas de registros acorde al contexto en el que se desarrolla la oralidad: el informal o espontáneo y el formal o especializado, este último siendo el primordial en la presente investigación.

También se consultaron diversas fuentes teóricas sobre el texto expositivo, puesto que esta tipología facilitó la estructura por la cual circuló y se organizó la información que se expuso. Además, se retomaron teorías sobre la exposición oral ya que este género discursivo le exige al estudiante organizar su disertación para facilitar la comprensión de conceptos, por consiguiente, este género oral requirió de una planificación rigurosa, el uso de un registro especializado y de los elementos constitutivos de la oralidad. Por último, la investigación se apropia de planteamientos propios de la Pedagogía por Proyectos, específicamente lo relacionado con proyectos de aula como la estrategia didáctica adecuada para cumplir con el propósito.

Esta investigación plantea como ruta metodológica la siguiente: paradigma hermenéutico – interpretativo, enfoque cualitativo y diseño de investigación – acción ya que estos centraron la atención en la realidad escolar para interpretarla y comprenderla desde el conocimiento que los sujetos tienen de su propio contexto, con miras a emprender acciones transformadoras que cualifiquen algunas necesidades identificadas.

Por consiguiente, la investigación se organiza de la siguiente manera: en el capítulo I se concreta la problemática de investigación a partir del planteamiento, los antecedentes investigativos y la delimitación del problema que permiten plantear la pregunta y sub-preguntas de investigación; el objetivo general y los específicos, así como las razones que motivan el desarrollo de la investigación expuestos en la justificación.

El capítulo II da cuenta de la teoría que soporta esta investigación. Estas fuentes teóricas conceptualizan sobre la oralidad, sus procesos, elementos y registros; además permiten desarrollar la categoría de exposición oral como género discursivo y retomar los planteamientos de la Pedagogía por Proyectos.

Lo correspondiente a la metodología, se plantea en el capítulo III en el que se da a conocer el paradigma, el enfoque y el diseño desde los cuales la investigación construye la intervención para superar las dificultades encontradas en la realidad escolar.

A continuación, en el capítulo IV, se realiza la descripción, análisis e interpretación del corpus obtenido en la intervención realizada del contexto escolar, todo esto sustentado con registros tomados durante cada una de las etapas de los proyectos de aula desarrollados con los estudiantes y con la mediación de la docente investigadora.

Para finalizar, en el capítulo V se enuncian las conclusiones a las cuales se llega luego de la intervención. Estas responden a la pregunta y a los objetivos planteados en la investigación.

1. Problemática de la investigación

1.1. Planteamiento del problema

Una investigación surge a partir de la observación de acontecimientos de los cuales se elaboran ideas o hipótesis que conllevan a la búsqueda y análisis de información que permitan mejorar las condiciones del contexto. De modo que, la investigación emerge de la necesidad de cualificar la oralidad formal en los estudiantes de grado octavo, ya que se evidencian dificultades respecto a la planificación, elaboración y desarrollo de esta modalidad del lenguaje teniendo en cuenta el contexto y la situación de comunicación en la que subyace la problemática.

Cabe destacar que el estudio sobre la oralidad es muy reciente y solo empieza a tomar fuerza a inicios del siglo XX en el ámbito educativo. Si bien es cierto, en la época antigua la retórica y la elocuencia, entendidas como un arte de hablar en público para convencer y persuadir, eran aspectos importantes en los cuales se debía educar a la élite, estas no tenían una reflexión científica. De igual modo ocurre en la Edad Media y el Renacimiento, periodos en los que se realizaba una descripción formal de las lenguas; pero, sin elaborar una reflexión, por ello continúan siendo “tratados normativos y prescriptivos basados en modelos escritos” (Núñez, 2003, p. 182)

Sin embargo, este panorama da un giro a inicios del siglo XX al plantearse la lingüística como ciencia debido a los avances en las investigaciones en los ámbitos social y cultural. En la primera mitad del siglo XX, los aportes del estructuralismo con Saussure (1916) fueron fundamentales puesto que el autor realiza una importante contribución al distinguir lengua y habla, reconociendo al habla como la realización concreta del sistema, aunque sus investigaciones se centran en la lengua. En esta misma época se conocen los postulados de Noam Chomsky (1957) quien introduce los conceptos de competencia y actuación y la noción de un hablante – oyente ideal.

En contraste al panorama de la primera mitad del siglo XX, a partir de los años 50 y 60's surgen las llamadas ciencias del lenguaje, las cuales realizan importantes aportes al estudio de la lengua oral al establecerse un cambio en la visión de sujeto en relación con la sociedad, teniendo en cuenta el contexto y la necesidad comunicativa del interlocutor.

En este periodo, aparecen perspectivas como la Pragmática, Antropología lingüística y cultural, la Sociolingüística, la Sociología Interaccional, Psicolingüística, la Etnografía de la comunicación, la Etnometodología, la Lingüística del Texto, la Teoría de la enunciación, la Lingüística Funcional, cada una con sus respectivos aportes a la modalidad oral del lenguaje. Unas, apuntan a la reflexión sobre la puesta en escena del uso de la oralidad; otras plantean que el uso está mediado por el contexto dando origen a una competencia comunicativa. Existen enfoques que señalan, el uso centrado en los efectos que se logra desde los actos de habla. Con lo anterior, se demuestra el cambio significativo que ha tenido el estudio sobre la oralidad puesto que:

“Se ha pasado de concebir el habla como un hecho de realización individual del sistema a concebir el discurso como realización individual, por supuesto, pero sujeta a las condiciones usuales de interacción comunicativa propias del entorno cultural y de la situación comunicativa concreta”. (Calsamiglia, 1994, p. 19)

Todo lo anterior tiene una conexión con el ámbito educativo, al ser la educación el escenario culturalmente instalado y reconocido para la formación de sujetos sociales. Sin embargo, el problema reside en las prácticas de enseñanza del docente, al no atribuirle el lugar suficiente a la oralidad en tanto aprenderla y enseñarla, dado que la esta no es un proceso que se desarrolle naturalmente. Si bien, el estudiante va con una predisposición y un desarrollo producto de la interacción social, la escuela tiene el compromiso de aportar a la cualificación de los procesos orales.

Así las cosas, desde las políticas públicas en lenguaje, particularmente con la enseñanza de la oralidad, los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (MEN, 1998), los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2006) y los Referentes para la Didáctica del lenguaje en el cuarto ciclo (SED, 2010) presentan una visión sobre la oralidad que se contrapone con las practicas desarrolladas por los docentes en el aula de clase.

En los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (MEN, 1998) se señala el desarrollo de competencias comunicativas desde los usos sociales del lenguaje y de los discursos en situaciones de comunicación reales; de tal forma que, “el trabajo sobre las cuatro habilidades debe fortalecerse en función de la construcción del sentido en los actos de comunicación” (MEN, 1998, p. 47); sin embargo, el enfoque semántico -

comunicativo planteado en los lineamientos, centra su atención en el desarrollo de los procesos lectores y escritores puesto que reconoce un sujeto que se apropia de la cultura desde los dominios de la escritura y desconoce la importancia que tiene la oralidad.

Ocho años más tarde, los Estándares Básicos del Lenguaje (MEN, 2006) plantean la importancia de formar en lenguaje a los estudiantes, entendiendo por lenguaje la capacidad del ser humano de crear significados, interpretar y transformar el mundo conforme a sus necesidades, construir nuevas realidades y expresar sentimientos. Los Estándares asumen dos manifestaciones del lenguaje, que comprende el verbal y el no verbal constituyéndose en mecanismos ideales para la relación social y la comunicación de los individuos. Se reconoce que la comunicación verbal y no verbal están relacionadas con el uso de las palabras, de los gestos, movimientos y posturas, pero no son declarativos como procesos orales con sus respectivos elementos. Aún así, los Estándares Básicos del Lenguaje promueven

“...el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, en el sentido de que estén en condiciones de identificar el contexto de comunicación en el que se encuentra y, en consecuencia, saber cuándo hablar, sobre qué, de qué manera hacerlo, cómo reconocer las intenciones que subyacen todo discurso, cómo hacer evidentes los aspectos de conflicto de la comunicación, en fin, cómo actuar sobre el mundo e interactuar con los demás a partir de la lengua y, desde luego, del lenguaje” (MEN, 2006, p. 25)

Para lograr este fin, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2006) proponen propiciar situaciones progresivas en donde tengan espacios los procesos de producción y comprensión oral en contraposición con los planteamientos de los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana (MEN, 1998). Para el caso de los Estándares de grado octavo y noveno, el Ministerio de Educación Nacional señala que desde los primeros años de escolaridad se produzcan textos orales que respondan a distintos propósitos comunicativos, en donde el estudiante exprese de forma oral sus sentimientos, realice descripciones, dé instrucciones, exponga y defienda sus ideas en función a la situación comunicativa.

Por su parte, los Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Cuarto Ciclo, volumen que hace parte de la serie Herramientas para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo (SED, 2010), aportan acciones para los docentes de educación básica relacionados con la oralidad, la lectura y la escritura vistas como procesos. En este documento se señala la importancia del Lenguaje que permite construir, establecer y mantener procesos de comunicación pertinentes y significativos, afirmando que “El lenguaje es, ante todo, una condición humana, una condición que garantiza el funcionamiento de la cultura, la dinámica de la sociedad y, por lo tanto, el acontecer cotidiano en nuestras aulas” (SED, 2010, p.23)

Además, el documento de Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Cuarto Ciclo (IV), plantea la importancia y la necesidad de trabajar la oralidad puesto que este componente del lenguaje, como lo denomina, mantiene las relaciones sociales, favorece desde el diálogo y el análisis de diferentes situaciones de la vida cotidiana hasta la resolución de conflictos y contribuye al desarrollo de la cultura. Es decir, a través de la oralidad se producen las relaciones sociales, se desarrolla la cultura y se crean las herramientas de interacción.

Sin embargo, en dicho documento se afirma que la oralidad dentro del aula se limita simplemente a las conversaciones informales que se establecen entre docente – estudiante y estudiante – estudiante respecto a las actividades en clase o como un vehículo para la transmisión de conocimientos. De forma que, los referentes establecen la importancia de desarrollar este proceso de lenguaje por medio de diversas situaciones en las que los jóvenes puedan realizar intercambios productivos; además, el documento propone el trabajo con otras áreas del conocimiento para potenciar la oralidad en los estudiantes.

Aunque los documentos de política pública se crearon para orientar la práctica pedagógica del maestro y sus acciones dentro del aula, en la escuela se continúa responsabilizando al estudiante de su falta de dominio del lenguaje en cuanto a la producción y comprensión de textos orales. En otras palabras, es compromiso del docente ser el guía y mediador en el desarrollo de los procesos orales, a partir de propiciar situaciones en las que el estudiante vea la necesidad de producir textos orales cada vez más formales alejándose de los usos espontáneos de la oralidad.

Asimismo, la oralidad se estructura y se pone en escena desde un plano discursivo a través de los géneros orales, entendiendo por género un enunciado producido según las necesidades discursivas del hablante, los cuales no siempre son reconocidas y poco indagadas.

Uno de los géneros orales desarrollado con mayor frecuencia en la escuela es la exposición oral, este es trabajado desde una mirada mecánica y es reducido a una actividad para abordar un tema específico en la clase lo que instrumentaliza esta habilidad. También es abordado como un ejercicio que “novedoso” que complementa otras actividades desarrolladas en el aula.

Ahora bien, en la práctica docente no se reflexiona sobre la utilidad y pertinencia que tiene este tipo de género para el estudiante, no solo en su desempeño académico sino también en su desempeño social y cultural. En los documentos de política pública, específicamente en los Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje (MEN, 2006), tampoco lo contempla, se reduce el género a un texto oral con el cual se evidencia el uso significativo de la entonación, la articulación y la pronunciación que requiere una situación comunicativa.

Expuesto lo anterior, se hace necesario desarrollar investigaciones centradas en cualificar la oralidad como manifestación del lenguaje, exactamente la oralidad formal en los estudiantes de ciclo IV a través del género la exposición oral; subgénero que permite producir discursos elaborados, los cuales requieren de una planificación, una estructuración coherente, un control y un uso del registro lingüístico más especializado, atendiendo al contexto social y físico.

1.2. Antecedentes investigativos

Para establecer los antecedentes de investigación, se rastrearon 25 documentos (24 trabajos de grado de Maestría y una tesis Doctoral) de países como España, Costa Rica y Colombia, en un rango de tiempo entre el 2010 al primer semestre del 2017. Para el direccionamiento del análisis de los trabajos se tuvieron en cuenta criterios de selección como: ¿Qué autores son recurrentes en el campo de la oralidad?, ¿Cuál es la estrategia didáctica más empleada por los docentes para cualificar la oralidad? ¿Qué géneros discursivos orales son más frecuentes en el aula de clase para favorecer la

oralidad? y ¿Cuál es la perspectiva metodológica sobresaliente en la cual se inscriben los trabajos de posgrado para su incidencia en el contexto escolar? Interrogantes que establecieron relaciones, de semejanza y diferencia, entre las investigaciones.

La Oralidad

En los documentos rastreados, con respecto a los referentes teóricos, la constante se centró en autores como Vygotsky (1934), Ong (1987), Hymes (1971), Calsamiglia & Tusón (1999) y Lugarini (1995) que estudian la perspectiva desde la cual se abordó la oralidad, así como los elementos, características y competencias que conforman esta modalidad de lenguaje.

Las investigaciones *“Actividades pedagógicas empleadas por las docentes del grado transición de la escuela normal superior María Auxiliadora de Girardot para promover el desarrollo del lenguaje oral.”* Castañeda (2014), *“Concepciones docentes acerca de la didáctica de la oralidad y su influencia en la práctica educativa.”* Palma (2014), *“Funciones de la oralidad en una secuencia didáctica para la escritura de un texto ficcional.”* Agudelo, García, Reyes, Gerena & González (2015) acogieron los planteamientos de Vygotsky (1934) quien teoriza que el lenguaje es una construcción social y a su vez comprende que es de vital importancia ubicarlo dentro de un contexto social y cultural. Es decir, se asume el lenguaje como una construcción social que se genera a partir del contacto entre el sujeto y el contexto.

Además, las pesquisas *“Análisis del discurso oral formal de los estudiantes en el escenario de la emisora escolar del Colegio Ciudad de Villavicencio.”* Aguacía, Trujillo & Urbina (2010), *“Desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva como parte de las competencias comunicativas y desde el enfoque comunicativo, en estudiantes de educación diversificada de colegios públicos de Cartago en el 2009.”* Brenes (2011), *“La lengua oral en el aula: una propuesta didáctica para trabajar la exposición oral”* Benlloch (2014), *“La secuencia didáctica y el proyecto de aula como herramienta para fortalecer la oralidad en los niños del grado de transición del colegio Usaquén los cedritos, institución educativa distrital I.E.D.”* Cortés (2014) y *“Propuesta didáctica para el tratamiento de la competencia oral en la educación secundaria.”* Azanza (2013) asumieron los postulados de Hymes (1971) sobre la competencia comunicativa, quien

considera que es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales donde se desenvuelve la persona cada día y se adquiere mediante la participación en procesos comunicativos reales. Asimismo, plantea que todo acto comunicativo debe tener en cuenta a los participantes y la situación comunicativa.

La importancia atribuida a las competencias de la oralidad, Lugarini (1995), es el eje estructurador de las investigaciones *“La entrevista como una experiencia transformadora de las prácticas discursivas orales en el aula.”* Mendieta (2017), *“Sonidos y silencios: desarrollo de la competencia comunicativa oral en niños de preescolar.”* Salamanca (2015) y *“La oralidad un camino de retos y tropiezos.”* Barrera & Reyes (2016) estas competencias permiten visualizar las capacidades de comprensión y de producción a las que se llega en el acto de la comunicación oral.

Por otra parte, la oralidad primaria y secundaria, postulados de Ong (1987), se manifestaron como categorías teóricas en los trabajos desarrollados por Palma (2014), Quiroga (2016), Chaparro & García (2017) y Mendieta (2017) con el ánimo de establecer la clasificación que realiza el autor. Así, se entiende por oralidad primaria a aquella que se refiere a la expresión del lenguaje hablado sin conocimiento de la escritura; las prácticas orales que dependen de la escritura para ser reconocidas y recordadas en diversas épocas, siendo la escritura la consignación de la palabra en el espacio.

En otro orden de ideas, los postulados de las autoras Calsamiglia & Tusón (1999) sobre los elementos no verbales y paraverbales de la oralidad; y las características lingüísticas – textuales inherentes al discurso oral, se hicieron presentes en los trabajos de grado de Mendieta (2017), Suárez (2016), Palacios (2017), Borray & Silva (2016) y Osuna (2016). Las investigaciones afirmaron que estos elementos son fundamentales para el proceso comunicativo ya que permiten la comprensión del significado de los enunciados por parte de los interlocutores.

En este recorrido teórico el abordaje se realizó desde una perspectiva sociodiscursiva, conectada a una perspectiva etnolingüística, puesto que ambos enfoques establecen la importancia de la interacción social para la adquisición y desarrollo de la lengua o de la competencia comunicativa; es decir, para estas posturas son fundamentales las relaciones que se dan entre pensamiento, lengua y cultura.

Las estrategias didácticas

En cuanto a las estrategias didácticas implementadas para favorecer el desarrollo de la oralidad, en los trabajos de grado de Aguacía, Trujillo & Urbina (2010), Borray & Silva (2016), Téllez (2011), Brenes (2011), Chávez & Quevedo (2015), Agudelo, García, Reyes, Gerena & González (2015), Ángel, Oramas & Pinzón (2015), Hernández, León & Calvo (2015), Gil, Ramírez & Sabogal (2015), Mayorga & Piñeros (2016), Mendieta (2017), Cortés (2014), Suárez (2016), Carreño & Rodríguez (2015), Benlloch (2014) y Azanza (2013) fue notable un interés por la implementación de secuencias didácticas abordadas desde los planteamientos de Camps (2004) y Dolz (1994) citado por Vilà (2005). Para Dolz (1994), las secuencias didácticas son pequeños ciclos de enseñanza y de aprendizaje formados por un conjunto de actividades articuladas y orientadas a una finalidad; asimismo, articulan de forma explícita los objetivos, los contenidos y las actividades en un proyecto de trabajo o de producción verbal.

En estas investigaciones las secuencias didácticas desarrolladas se constituyen como un proceso paulatino para la producción de textos orales con el objetivo de fortalecer la oralidad en los estudiantes desde situaciones de su cotidianidad, esto coincide con lo señalado por Camps (1995) en cuanto la secuencia didáctica, vista como una unidad de enseñanza de la composición oral, que tiene como objetivo principal la producción de un texto (oral o escrito) desarrollado durante un tiempo definido según necesidades o pretensiones.

En cuanto, al taller pedagógico y al proyecto de aula, como estrategias didácticas, no fueron implementadas con frecuencia. El taller pedagógico fue abordado desde los planteamientos de Rodríguez (2012) para quien esta estrategia es una práctica educativa centrada en la realización de una actividad específica que se constituye en situación de aprendizaje asociada al desarrollo de habilidades manuales o tareas extraescolares. Esta fue trabajada por los trabajos de Quiroga (2016), Osuna (2016), Barrera & Reyes (2016), Vanegas (2015) y Salamanca (2015). En cuanto al proyecto de aula, los trabajos de Palacios (2017), Chaparro & García (2017) y Cortés (2014) asumieron esta herramienta didáctica desde los planteamientos de Jolibert & Sraiki

(2009), las autoras las definen como una estrategia de formación cuyo objetivo es el desarrollo de personalidades, saberes y competencias.

Para dichos trabajos de grado, una buena práctica docente es aquella que conlleve al estudiante no solo al progreso lingüístico sino también al mejoramiento de su comunicación. El objetivo es, a través de la implementación de estrategias didácticas, enseñar a producir y a comprender textos orales, proporcionando la creación de situaciones comunicativas en el aula mientras y la reflexión sobre el uso de la lengua. En este sentido, no basta convertir el aula de clase en un escenario comunicativo, lo que implicaría asumir que con el uso o con estar expuesto al lenguaje de otros se cualifica la oralidad; sino por el contrario, hace falta una actuación intencional y adecuada por parte de quien domina el lenguaje (docente) en ayuda de quien tiene que fortalecerlo (estudiante).

Los géneros discursivos

Sobre los géneros discursivos orales, que fueron trabajados dentro de las estrategias didácticas, los trabajos de grado de Brenes (2011), Palacios (2017), Ángel, Oramas & Pinzón (2015), Hernández, León & Calvo (2015), Gil, Ramírez & Sabogal (2015), Osuna (2016), Carreño & Rodríguez (2015) y Salamanca (2015) priorizaron el diálogo por medio de las interacciones. Para definir Interacciones acogieron los postulados de Coll (1992) y Calsamiglia & Tusón (2007) para quienes la interacción es una actividad social con características específicas en la que intervienen códigos verbales y no verbales del lenguaje. En la conversación, las personas se forman como seres sociales, establecen sus identidades y otorgan sentido al mundo que los rodea. En cuanto al diálogo, desde Panikar (1990) y Puig (2004) se entiende como una manifestación humana que tiene intenciones diversas como convencer, educar o presentar aprendizajes.

De la misma manera, la narración y la argumentación oral fueron los géneros discursivos orales que también se priorizaron en el trabajo sobre la oralidad en el ámbito educativo. La narración oral fue entendida, desde Labov (1988), Adam & Lorda (1999), como contar o relatar hechos o sucesos reales o ficticios en primera, segunda o tercera persona, es el caso de las investigaciones de Castañeda (2014), Cortés (2014),

Chávez & Quevedo (2015), Agudelo, García, Reyes, Gerena & González (2015), Mayorga & Piñeros (2016) y Suárez (2016).

En cuanto a la argumentación oral, las investigaciones de Téllez (2011), Borray & Silva (2016), Palma (2014), Quiroga (2016), Chaparro & García (2017) y Azanza (2013) la abordaron desde los planteamientos de Weston (1996), Perelman (1997), Plantin (2014), y Ducrot (1998) para quienes la argumentación es una acción específica del ser humano, este género discursivo es producto de sus acuerdos, de sus discordias y de las negociaciones entre los hombres para posesionarse en el mundo y transformarlo constantemente. En otras palabras, la argumentación es una necesidad que parte de un deseo por comunicar al otro lo que se piensa, por compartir ideas u opiniones relacionadas con la concepción personal de mundo y con los aprendizajes adquiridos desde la experiencia de vida.

Estas investigaciones convergieron en la importancia de definir el término de géneros discursivos, lo realizan desde los postulados de Bajtín (1979) y Vilà (2005). Para Bajtín (1979) los géneros discursivos son aquellas manifestaciones lingüísticas identificables por unas pautas y unas convenciones que los hablantes siguen según el evento comunicativo; además, propone una división entre géneros discursivos primarios y géneros discursivos secundarios. Los primarios se manifiestan en los intercambios comunicativos ordinarios que transcurren en la cotidianidad; mientras que los otros, son más rigurosos y presentan una mayor formalidad.

Desde Vilà (2005) los géneros discursivos secundarios, son denominados intermedios, puesto que se encuentran en un lugar periférico de la oralidad que resulta intermedio entre la oralidad y la escritura. También denomina oralidad formal, con sus respectivos rasgos (contextuales, discursivos y lingüísticos), componentes (lingüístico-discursivo, contextual y estratégico-retórico) y características.

En cuanto a la exposición oral, en las investigaciones rastreadas solo se encontró una investigación cuyo interés fue el desarrollo de este género discursivo (Benlloch, 2014). Sin embargo, a lo largo del texto no se encontró una conceptualización sobre el mismo que permitiera comprender los postulados desde los cuales se acogió la exposición oral para su implementación en el aula. Así, se demuestra un interés por la argumentación, la narración y el diálogo; y por otros tipos de géneros como la

entrevista o la noticia, y poco diseño didáctico e investigativo en la exposición oral como espacio de trabajo para favorecer el desarrollo de la oralidad en los estudiantes.

Los referentes metodológicos

Sobre la metodología de investigación existe preferencia por el diseño investigación – acción. Los trabajos de Borray & Silva (2016), Téllez (2011), Quiroga (2016), Osuna (2016), Mendieta (2017), Benlloch (2014), Barrera & Reyes (2016), Azanza (2013), Vanegas (2015), Suárez (2016) y Salamanca (2015) se inscriben en este diseño desde los postulados Elliot (1993) porque apunta a la producción de un conocimiento mediante el análisis, la reflexión y la construcción colectiva de saberes entre los diferentes actores de un contexto con el objetivo de lograr la transformación social. Es decir, permite describir una variedad de acciones que lleva a cabo el docente en sus aulas, reconociendo las estrategias que son implementadas y sometidas a observación, reflexión y cambio. Sin embargo, también se inscriben en otros diseños investigativos como el estudio de caso, la teoría fundamentada y la sistematización de experiencias.

La mayoría de las investigaciones rastreadas, se adscriben a un enfoque cualitativo. Este, desde Taylor & Bogdan (1985) permite recoger la información necesaria y suficiente para alcanzar los objetivos planteados y contribuir a la solución del problema, resaltando los intereses, valores y creencias de los sujetos que intervienen en la investigación. No obstante, el trabajo de Brenes (2011) se acoge a un enfoque cuantitativo y la investigación de Gil, Ramírez y Sabogal (2015) se inscriben en un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo).

Lo expuesto anteriormente, demuestra que existe un gran interés por elaborar proyectos cuya metodología se vincule al diseño investigación-acción y al enfoque cualitativo, puesto que ambas buscan comprender, interpretar pero sobre todo transformar la situación social que se desarrolla en el aula con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma, modificando tanto las prácticas de enseñanza de los docentes como los contextos educativos y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

El análisis de los antecedentes investigativos concluye que existe un creciente interés por desarrollar investigaciones centradas en la cualificación de la oralidad en el contexto educativo, donde a través de adecuados procesos de enseñanza llevados a cabo por parte del docente, el estudiante tendría las condiciones para reflexionar sobre el uso de la oralidad y la importancia de elaborar textos orales cada vez más alejados de la informalidad, concientizándose del qué decir, cómo decirlo, a quién, en un contexto y una situación determinada.

Para concluir, se hace notorio en los trabajos rastreados un vacío en el campo de la exposición oral priorizando la narración, la argumentación y el diálogo. Se desconoce que la exposición oral también requiere de una planificación, de un desarrollo y del uso de un registro formal para cumplir con la intención de dar información y hacerla comprensible a alguien. Además, cabe agregar que, los estudiantes a lo largo de su vida académica se verán enfrentados a realizar constantemente este tipo de géneros para poder explicar hechos y transmitir conocimientos, por lo tanto, es necesario trabajar sobre este tipo de género discursivo.

1.3. Delimitación del problema

La investigación se desarrolla en una institución educativa de carácter oficial del municipio de Soacha, Cundinamarca. La población seleccionada son estudiantes de grado octavo de la jornada tarde, quienes oscilan entre las edades de 11 y 14 años, con un estrato socioeconómico medio.

Al ser una zona residencial relativamente nueva, los habitantes vienen de diferente procedencia geográfica, condición económica, social y académica. Asimismo, la población proviene de familias nucleares formadas por la pareja y uno o más hijos, familia extensa (abuelos, tíos, primos y otros parientes) o familia monoparental en la que el estudiante vive ya sea con el padre o la madre. De esta forma, se observan marcadas diferencias en los procesos de interacción y de aprendizaje de los estudiantes dentro del aula.

Como se dijo anteriormente, los procesos de aprendizaje varían de un estudiante a otro, pero en general el nivel de comprensión y producción de textos orales son básicos. Esta situación problema se caracteriza desde los siguientes interrogantes,

¿qué se enseña en cuento a oralidad?, ¿cómo se enseña la oralidad? y ¿qué y cómo se evalúa la oralidad?

Teniendo en cuenta el contexto educativo es pertinente, para ampliar el panorama investigativo, la revisión de los documentos que caracterizan la institución educativa La Despensa y el direccionamiento institucional que aborda el campo de la oralidad. Igualmente, se realiza una observación e interpretación de los distintos documentos de la institución; encontrando lo siguiente:

Se inicia con la indagación al PEI (2017) de la institución *“En la ruta de la excelencia construyendo la sana convivencia”* donde se refleja que la institución centra su interés en la formación de estudiantes en valores, comunicación, ciencia y tecnología desde el desarrollo de competencias morales, académicas y tecnológicas, con el propósito que sean seres integrales, competentes, críticos, autónomos y responsables; fortaleciendo su proyecto de vida personal al ser capaces de abordar sus problemas personales y sociales, el PEI acoge el objetivo propuesto por la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, en cuanto a “desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente” (p. 17), promueve estudiantes participativos, críticos y analíticos.

Otro documento a analizar es el Plan de Área de Español (2017), donde se concibe el lenguaje y el habla desde una perspectiva sociolingüística y los concibe como mediadores entre las interacciones que se dan entre los sujetos teniendo en cuenta la situación comunicativa en la cual están inmersos, esta características se encuentran en el objetivo general del Plan de Área el cual plantea que la asignatura de español busca “desarrollar las competencias lingüística y comunicativa que le permitan al estudiante tomar conciencia de cómo el lenguaje se utiliza para realizar actos comunicativos intencionados relacionando un texto con un contexto” (p. 2)

Tanto en el PEI como en el Plan de Área de Español, es notorio el interés por desarrollar procesos orales en los estudiantes, con los cuales podrá interactuar con los demás al expresar sus ideas, conocimientos, sentimientos con una intención, teniendo en cuenta el contexto y la situación comunicativa. Sin embargo, en el Proyecto Transversal Plan Lector, no existe una reciprocidad con el interés planteado en los dos documentos anteriores.

En el Proyecto Transversal Plan lector, que desarrolla el área de español, se ve un marcado interés por fortalecer en los estudiantes los procesos lectores y escritores, argumentando que es necesario desarrollar estas habilidades puesto que los estudiantes no tienen rutinas de lectura ni escritura, leen libros bajo presión, para presentar un trabajo o una evaluación y la comprensión lectora en la mayoría de ellos sólo llega al nivel inferencial o literal, sin llegar a una lectura crítica o propositiva. De esta manera, el objetivo propuesto en el PEI y en el Plan de Área de español, en cuanto a fortalecer las cuatro habilidades comunicativas, entre ellas, el habla no posee una correspondencia con las acciones desarrolladas desde el proyecto transversal.

Esta observación indica que la oralidad tiene poco y limitado espacio en cuanto a su trabajo, ya que es mencionada de manera superficial en el PEI y en el Plan de Área, pues se intenta abordar, pero sin tener una linealidad con el Proyecto, haciendo que tenga menos importancia frente a los otros procesos como la lectura y la escritura.

Para continuar con la delimitación del problema, es necesario tener en cuenta el corpus recogido en las entrevistas realizadas a docentes (en adelante D) y estudiantes (en adelante E); además, las observaciones de clase hechas en la institución educativa. En estos datos recopilados se observó que la oralidad, entendida como un proceso en el cual se debe atender a los factores como: qué decir, a quién decirlo, cómo decirlo, con qué intención, en un lugar y espacio preferiblemente compartido está ausente en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Seguidamente, se presentan las preguntas realizadas a dos docentes de español y dos docentes de biología junto con su interpretación que permite establecer el análisis mencionado anteriormente:

Registro No.1. Respuestas docentes sobre sus concepciones sobre oralidad.

1. Desde su campo de formación ¿Qué es la oralidad?			
Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4
La oralidad se refiere a la competencia verbal que desarrollan los estudiantes. Busca que el estudiante produzca comunicación asertiva. El discurso oral necesita otras competencias como la argumentación y expresión.	Modo de comunicación verbal que permite transmitir ideas, sentimientos y pensamientos.	Construcción del conocimiento a partir de criterios verbales. Ejemplo: el grito de un niño	Es la manera en que se expresa de forma verbal las nociones de conocimiento que se pueden dar en el campo de la ciencia, depende básicamente de la memoria y de las concepciones que tengan los estudiantes sobre el objeto de estudio de algún fenómeno natural, su interpretación del mismo y como a partir de ellas lograr un entendimiento claro sobre el fenómeno.

Fuente: Transcripción entrevista escrita de la pregunta 1, realizada el 12 de mayo de 2017

En estas respuestas se analiza para los docentes la oralidad es una habilidad oral con la cual el estudiante puede expresar ideas, sentimientos y pensamientos, una competencia que necesita de otras capacidades para elaborar discursos asertivos, construir conocimiento y darlos a conocer con apoyo de la memoria. Sin embargo, no hacen mención en que la oralidad es un proceso que permite la interacción con los demás con ciertas intenciones y atendiendo a un contexto determinado; además, que a partir de esta interacción se construyen los discursos y los conocimientos.

Registro No.2. Respuestas docentes sobre las dificultades en el uso de la oralidad por parte de los estudiantes.

2. Según su criterio, ¿Cuál es la dificultad que presentan los estudiantes cuando usan la oralidad en clase?			
Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4
<p>Por el número de estudiantes a veces es complicado por ejemplo desarrollar una exposición, por lo tanto los que se creen “malos” para exponer siempre prefieren colaborar en otras cosas y no participar a la hora de estar frente a sus compañeros. Igualmente en actividades como foros y debates donde ellos deben dar su opinión, precisamente esa es la dificultad aún en grados superiores, la construcción de una opinión crítica y argumentada es realmente muy básica en los estudiantes.</p>	<p>Uno de los principales problemas es la burla de los compañeros, que crea en ellos la inseguridad. Además, que en algunas situaciones no se crean estrategias para fortalecer la oralidad, por desarrollar procesos de lectura y escritura.</p>	<p>La comprensión es la dificultad que se distingue diariamente en clase y en la vida real, pereza, dificultad por entender, les queda difícil pronunciar ya que no presentan un vocablo adecuado en su contexto familiar, escolar y convivencial con sus alrededores.</p>	<p>En el campo pedagógico, se busca que los estudiantes fortalezcan su saber a través de tres ejes, argumentativo, interpretativo y propositivo, sin embargo al poner un ejemplo específico, “el análisis de una lectura” los estudiantes pueden entender e interpretar la lectura con relativa facilidad, sin embargo al solicitarles que redacten una síntesis clara de lo que entendieron de la misma, ya poseen dificultades en realizar el escrito y por ende en el momento de solicitarles que expresen su idea sobre el texto, esta no es clara, o reflejan cierta aversión a realizar el ejercicio. La oralidad va ligada a la escritura y cuando estas dos tienen falencias, al estudiante se le dificulta expresarse con seguridad y claridad.</p>

Fuente: Transcripción entrevista escrita de la pregunta 2, realizada el 12 de mayo de 2017

Con respecto a las dificultades de los estudiantes en la oralidad se manifiesta que estas están relacionadas con la inseguridad al momento de expresarse delante de un grupo, el miedo a la burla y a no ser entendidos. Asimismo, para la D3 los estudiantes no manejan un vocabulario adecuado, este aspecto estaría relacionado con el uso formal de la oralidad, en cuanto está dirigido a que los estudiantes no diferencian la situación comunicativa y el contexto en el cual interactúan para hacer uso de un registro especializado o no. Agregado a lo anterior, una docente manifiesta que la dificultad es la falta de coherencia y claridad al momento de expresar una idea de algún texto leído o construido. Para D4, la oralidad está relacionada con otros procesos como la escritura y la lectura.

Registro No.3. Respuestas docentes sobre sus acciones para fomentar el uso de la oralidad.

3. ¿Qué actividades genera usted cuando evidencia falencias en los estudiantes en cuanto al uso de la oralidad en clase? Explíquelas brevemente			
Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4
Siempre se trata de generar exposición, foros debates etc. Aunque reconozco que no son actividades tan habituales dentro del aula.	Dramatizaciones de temáticas de la actualidad, exponer sus ideas y pensamientos a través de mesas redondas, debates y cine foros entre otros.	Lecturas en voz alta. Es una instancia en que se comparte con los niños el placer de leer, motivándolos a entrar en el mundo de los libros y de todo tipo de texto, invitándolos a apreciar el escuchar textos, se les enseña estrategias específicas de lectura, pero al mismo tiempo conceptos de lo impreso, a entender el funcionamiento del lenguaje escrito, cómo funcionan los textos y se amplía su vocabulario.	Realizo las siguientes actividades: Exposiciones sobre algún tema en específico, debates, mesa redonda, lectura, redacción y argumentación de textos.

Fuente: Transcripción entrevista escrita de la pregunta 3, realizada el 12 de mayo de 2017

Las respuestas a la tercera pregunta permiten concluir que, aunque las docentes manifiestan que sus estrategias para trabajar la oralidad en el aula son el debate, los foros, las dramatizaciones, los juegos de roles, narraciones y exposiciones; actividades que les permitan a los estudiantes expresarse ante un público a través de la oralidad; afirman que dichas actividades no son tan frecuentes en el aula de clase por privilegiar la lectura y la escritura de diferentes tipos de textos. Por otra parte, D3 propone como

estrategia la lectura en voz alta, si bien es cierto que este tipo de lectura favorece los procesos orales, no resulta suficiente para desarrollar la totalidad de los elementos constitutivos de la oralidad.

Registro No.4. Respuestas docentes sobre los criterios para evaluar la oralidad.

4. ¿Qué criterios tiene en cuenta usted para evaluar la oralidad?			
Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4
El dominio o apropiación del tema, la fluidez, la expresión, incluso el lenguaje corporal, eso es en una exposición. En un foro o debate, la argumentación me parece lo más importante.	El pensamiento crítico, expresa ideas con claridad y fluidez, pronuncia correctamente , responde preguntas de forma lógica.	Vocalización, expresión corporal y dominio al público	En este ejercicio se tienen en cuenta distintos factores como la fluidez, la entonación y la pronunciación como primer criterio para determinar la facilidad con la que el estudiante se desenvuelve ante un auditorio. Por otro lado se evalúa la cohesión, la coherencia y la manera como el estudiantes estructura su discurso escrito y verbalmente, con el fin de indagar el proceso de aprehensión de algún concepto.

Fuente: Transcripción entrevista escrita de la pregunta 4, realizada el 12 de mayo de 2017

Esta cuarta y última pregunta dirigida a la evaluación de la oralidad en el aula de clase, las docentes manifiestan que los aspectos a evaluar son: el dominio del tema, la coherencia en sus intervenciones e incluso la expresión corporal, criterios importantes puesto que de una u otra manera están haciendo referencia a las dimensiones de la oralidad; sin embargo, llama la atención que otros criterios a evaluar están relacionados con la fluidez, la entonación y la pronunciación correcta de las palabras quedándose simplemente en un aspecto formal de la oralidad

En cuanto a los aspectos a evaluar de una exposición se infiere que esta estrategia es implementada en el aula sin un proceso riguroso de producción, en el cual el estudiante realiza una búsqueda, clasificación y selección de la información para elaborar un plan que guie su intervención; dejando ver a la exposición como una actividad más que permite cambiar la rutina del aula de clase.

Estas entrevistas demostraron que en la práctica docente ha tenido una escasa atención la enseñanza de procesos orales de los estudiantes y mucho menos los procesos orales formales de los mismos; tal vez por el supuesto que el estudiante ya sabe hablar su lengua sin necesidad de la intervención de la escuela lo que les permite interactuar y establecer relaciones generalmente de forma espontánea. Esta situación podría ser diferente, si desde el trabajo llevado a cabo en el aula se propicien oportunidades que le permitan al estudiante participar en diversas situaciones comunicativas que le exijan un uso formal de la oralidad, con las cuales el docente reflexione sobre los avances del estudiante para generar acciones estratégicas que fortalezcan los usos orales formales; de tal manera, transforme tanto su práctica docente como los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para continuar con la delimitación y teniendo en cuenta las respuestas dadas en las entrevistas donde las docentes manifestaron que una de las estrategias implementadas para trabajar la oralidad es la exposición y que de esta se evalúa el dominio del tema, la expresión tanto verbal como no verbal y la fluidez, esto permite realizar un análisis a la forma cómo se llevan a cabo las exposiciones en el aula de clase, como el género discursivo oral que tiene mayor frecuencia en la vida académica de los estudiantes.

Desde la experiencia docente de la investigadora se manifiesta que los estudiantes de grado octavo a la hora de exponer no planifican, no organizan ni elaboran el discurso con el cual explicar a sus compañeros determinado tema, ya que el docente no propicia el ambiente para generar dichos procesos. Las exposiciones realizadas por los estudiantes se caracterizan por la falta de manejo del tema, por la lectura de la ayuda visual o el papel de apoyo y por el poco manejo de los elementos lingüísticos, paralingüísticos, prosódicos, cinésicos y proxémicos.

Las exposiciones desarrolladas por los estudiantes no mantienen una estructura organizativa que, según Adam (1992, p. 20), se compone de tres fases: fase de pregunta, donde se plantea un interrogante con el cual llamar la atención al público, una fase resolutive en la cual se desarrolla las explicaciones referentes al tema que se maneja y una fase de conclusión donde se presenta una síntesis de lo expuesto. Para corroborar esta información se presenta a continuación un fragmento de una exposición

desarrolla en clase de octavo grado acerca del tema de los videojuegos. Los estudiantes escogieron de manera libre el tema de acuerdo a sus gustos e intereses el cual lo debían exponer al resto de la clase.

Registro No.5. Transcripción de un fragmento de exposición oral.

E1: ya todos saben que se trata de los video juegos (señala la cartelera) (Los demás compañeros se ríen)

E1: Básicamente los videos juegos es una aplicación interactiva, digamos uno descarga un video juego en el computador, celular, PCP, lo que sea. Los videos juegos digamos después de hacer una tarea uno juega, es para distraernos un rato. (Continúan las demás integrantes del grupo con la exposición del tema)

E2:(leyendo el cuaderno) La historia de los videojuegos tiene su origen en la década de 1940 tras el fin de la Segunda Guerra Mundial, las potencias vencedoras construyeron los primeros superordenadores programables como el ENIAC, de 1946. Los primeros intentos por implementar programas de carácter lúdico, inicialmente programas de ajedrez, no tardaron en aparecer.

E3: (cogiéndose las manos) Los primeros videojuegos modernos aparecieron en la década de los 60, como una oportunidad de trabajo para muchas personas...

E1: y esa es toda nuestra exposición sobre los video-juegos y ya. (Los demás compañeros aplauden)

Fuente: Estudiantes, fragmento de una clase durante el desarrollo de una exposición en el grado 702, tomada el 04 de mayo del 2017

Registro No.6. Fotografía del desarrollo de una exposición oral.



Fuente: Exposición realizada el 09 de mayo de 2017.

En este corpus, las estudiantes exponen la definición del tema, su origen y recorrido histórico, finalizan con una expresión muy coloquial “ya” para dar a entender que han finalizado su presentación. El anterior fragmento demuestra que durante una exposición no se desarrollan las fases expuestas por Adam (1992, p. 20), puesto que al inicio de la exposición no se formula un interrogante que será desarrollo a lo largo de la fase resolutoria, además no se hubo una progresión temática puesto que van de dar la

definición para luego dar paso al origen y recorrido histórico; tampoco se llevó a cabo la fase conclusiva en la cual se elabora un resumen o síntesis de lo expuesto anteriormente.

En otro orden de ideas, la intervención hecha por las estudiantes tampoco cumple con lo planteado por Slater & Graves (1990) quienes manifiestan que una buena exposición oral contiene explicaciones del tema desarrollado para ser comprendido; lo anterior no se demuestra en la exposición realizada por las estudiantes ya que esta solo contiene datos informativos del tema de los video-juegos sin llegar a hacer explicaciones del mismo.

Además, al no presentar un proceso de elaboración riguroso donde el estudiante realice la búsqueda, la clasificación y la selección de información que le permita elaborar un plan que guie su intervención, lo llevará infortunadamente a la lectura del material de apoyo sea este cartelera, diapositivas o apuntes en fichas bibliográficas. Así las cosas, este género oral no cumple con su función de hacer comprensible un tema a través de explicaciones. La anterior situación se demuestra en un registro fotográfico donde la estudiante durante su intervención se dedicó a leer.

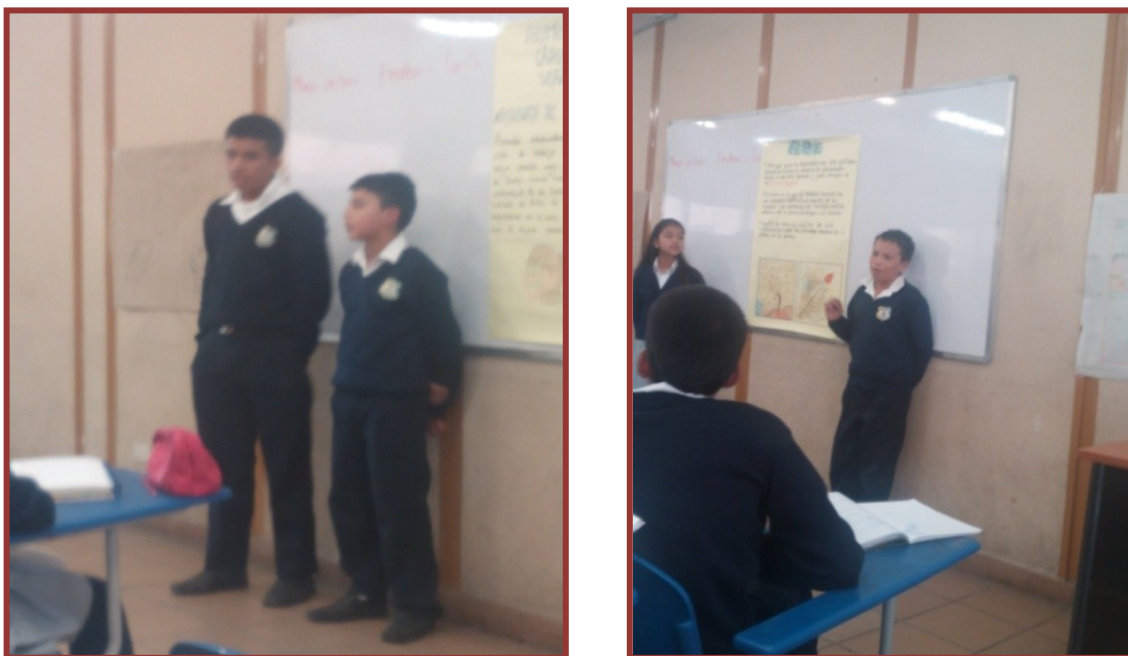
Registro No.7. Fotografía de una exposición oral. Material de apoyo.



Fuente: Exposición realizada el 09 de mayo de 2017

Por otra parte, se manifiesta que los estudiantes no tienen un manejo de los elementos lingüísticos, paralingüísticos, prosódicos, cinésicos ni proxémicos que son constitutivos de la oralidad. Lo anterior, se evidencia en los registros fotográficos donde el estudiante mantiene sus manos dentro del bolsillo dando a entender un desinterés frente al tema que está exponiendo y el segundo registro, revela que el estudiante no tiene presente la importancia del manejo del espacio ni de los movimientos corporales.

Registro No. 8. Fotografía de una exposición oral. Manejo de elementos no verbales.



Fuente: Exposición realizada el 09 de mayo del 2017

Es fundamental hacer conscientes a los estudiantes de la importancia que tiene para la oralidad el manejo de estos elementos puesto que están relacionados, en primer lugar, con el manejo de los movimientos corporales comunicativamente significativos: gestos y posturas, los cuales pueden llegar a sustituir palabras, repetir o concretar su significado como también para acompañarla o matizarla. Asimismo, es importante que el estudiante reflexione sobre el manejo del espacio donde se encuentra y de la apropiación del mismo para desarrollar los intercambios comunicativos que aportan al significado de los enunciados.

Igualmente es importante reconocer las percepciones que los estudiantes tienen sobre las acciones llevadas a cabo en el aula en relación con la oralidad y la

exposición. Por lo tanto, se transcriben las entrevistas hechas a los estudiantes de grado octavo junto con las interpretaciones hechas por la docente.

Registro No.9. Respuestas estudiantes sobre sus concepciones de oralidad.

1. ¿Qué es para ti la oralidad?		
Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3
Pues para mí es como un mecanismo de expresar lo que sientes verbalmente hacia otras personas.	Bueno para mí la oralidad es una capacidad que cada uno tiene; por ejemplo, algunas personas son más habilidades a la hora de hablar y expresarse, como otras personas le es más fácil simplemente leer y digamos que entienden más la lectura y captan más las ideas más rápido.	Creo que para mí la oralidad es una pues es más que todo un estilo de vida , porque sin una buena lectura no tenemos una buena oralidad y pues sin esto no podemos llevar a cabo una buena expresión pues al público.

Fuente: Transcripción fonética de la entrevista, pregunta 1, realizada el 28 de abril de 2017

En esta primera pregunta se deduce que, para los estudiantes, al igual que para los docentes, la oralidad es una competencia, capacidad o habilidad por medio de la cual se expresan ideas y sentimientos a alguien. Así mismo, en las repuestas dadas se manifiesta que la oralidad tiene una relación directa con la lectura. Si bien es cierto que por medio de la lectura se mejora el léxico, la oralidad no se queda simplemente en este nivel de dependencia puesto que tiene aspectos y dimensión propios de su campo.

Registro No.10. Respuestas estudiantes sobre las dificultades en el uso de la oralidad.

2. ¿Qué problemas observas con respecto a la oralidad en tu salón de clase?		
Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3
En la oralidad es que no pronuncian adecuadamente las palabras .	En la oralidad, pues que digamos que muchas veces no se expresan y digamos que son muy banales a la hora de hablar.	No tiene un buen léxico en sí porque no tiene el hábito de leer les parece muy aburrido; entonces, esto es como decir no les importara para nada.

Fuente: Transcripción fonética de la entrevista, pregunta 2, realizada el 28 de abril de 2017

Con respecto a los problemas que se manifiestan en la oralidad los estudiantes se quedan en nombrar simplemente los aspectos formales del uso de esta modalidad del lenguaje; puesto que hacen referencia a la pronunciación incorrecta y la falta de un léxico apropiado que serían las principales dificultades que consideran se tiene sobre la oralidad, sin hacer referencia por ejemplo a la intención con la que se habla en clase, el uso de los gestos, del espacio, de la voz, entre otros aspectos que son propios de la oralidad.

Registro No.11. Respuestas estudiantes sobre concepciones de exposición oral.

3. ¿qué es para ti la exposición oral?		
Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3
En la exposición, se da una definición de esa palabra o de una cosa, o sea, es cuando por ejemplo uno no entiende entonces el texto le explica a uno, le explica las cosas, se las define más y pues a mí la palabra exposición indica como exponer algo, y exponer es como mostrarle algo a los compañeros	Es como mostrar ante un público un tema que nosotros queremos que ellos entiendan por si de pronto no lo tienen muy claro o mostrar un tema que ellos les da curiosidad de saber	Es aquel que da a entender, o sea, es aquel que explica y lleva más a fondo la explicación, y así podemos conocer un poco sobre el tema.

Fuente: Transcripción fonética de la entrevista, pregunta 3, realizada el 28 de abril de 2017

Estas apreciaciones reflejan que los estudiantes tienen claro cuál es la intención que cumple la exposición oral, puesto que hacen referencia a que esta busca hacer entender algo a alguien, mostrar un tema que el público no sabe o le llama la atención; para los estudiantes, las exposiciones se componen de explicaciones a través de las cuales se da a entender o comprender determinado tema.

Registro No.12. Respuestas estudiantes sobre falencias en la realización de exposiciones orales.

4. ¿cuáles son las principales dificultades que encuentras al realizar una exposición?		
Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3
Pues que algunos se ponen nerviosos , que se ponen ahí todos como que tal algunos se les vayan a burlar. También, a veces ellos están penosos y cuando ellos están penosos casi siempre las cosas le salen mal. Otra dificultad es que pues a veces ellos solo sacan cosas de internet pues dicen lo que dicen el internet, repiten lo que está en el internet.	Que cuando ellos están exponiendo, hablan mucho y gritan mucho y no deja escuchar , y los que exponen no dicen, como que no practican para el tema de ellos y no, no saben exponer el texto o el tema que van a decir.	Las dificultades podría ser mientras uno pasa al tablero y la gran mayoría de alumnos o compañeros nos están mirando y nos sentimos nerviosos , nos ponemos rojos, se nos olvidan las cosas y hay veces que como que se ríen los compañeros y a nosotros se nos olvidan mucho más la información de la cartelera, otra dificultad podría ser que la gente no explica el tema solamente lo lee mientras está en la cartelera

Fuente: Transcripción fonética de la entrevista, pregunta 4, realizada el 28 de abril de 2017

Para los estudiantes, al igual que para los docentes, una de las dificultades es la inseguridad y los nervios que manifiesta el estudiante al momento de dirigirse ante un público. Otra falencia es la falta de preparación de las exposiciones, que conlleva al estudiante a leer el material de apoyo, reproduciendo la información encontrada en internet, sin llegar a hacer explicaciones. También se hace referencia a la falta de disposición, el desinterés y la no escucha que demuestra el auditorio con respecto al desarrollo de las exposiciones; lo anterior hace parte de las dificultades que impiden que los estudiantes puedan desenvolverse en una exposición.

Lo anterior va en contradicción con lo sustentado por Slater & Graves (1990) ya que los autores enuncian, que, aunque la base de este tipo de género oral sea dar información, este debe llegar a hacer explicaciones que permitan saber el por qué y el cómo de un determinado tema, lo cual está ausente en las exposiciones realizadas por los estudiantes.

Registro No.13. Respuestas estudiantes sobre los criterios del docente para evaluar una exposición.

5. ¿qué tiene en cuenta el maestro para evaluar las exposiciones que se realizan en clase?		
Estudiante 1	Estudiante 2	Estudiante 3
Pues que no se muevan tanto, que estén derechos , que expliquen bien las cosas y que no se estén cogiendo nada. Y en cuanto al tema, pues nada que digan lo que es el tema, lo que investigaron. También, pues que tengan orden, y pues que uno alce la voz para explicar y pues que las cosas salgan bien bonitas y si el tema pues si en la explicación por ejemplo él nos exige que haya dibujos y lo que entendió y ya.	Tener la letra bonita, tener ortografía, tilde , también practicar antes el tema no tartamudear como en la clase de inglés, y saber expresar bien las palabras. También, a veces ellos nos dicen que tengamos como una hojita y nos aprendamos el trabajo que nosotros hicimos y explicar, y poner unas frases u oraciones diciendo como funciona o que es y para qué sirve.	Que sea alta la voz , que se escuche el volumen de la voz alto , que este tenga como argumentar el tema y que tenga buena presentación el trabajo, buena letra, buena imagen, buena ortografía y no leer sino explicar

Fuente: Transcripción fonética de la entrevista, pregunta 5, realizada el 28 de abril de 2017

En la última pregunta dirigida a saber sobre los criterios que tiene el docente para evaluar las exposiciones, es notorio la recurrencia que hay sobre aspectos formales de la escritura como el uso de la tilde, la buena ortografía y una buena caligrafía; aunque no se puede negar que estos aspectos tienen importancia, no se debe centrar la mirada solo en esto. Así mismo, los docentes manifestaron que uno de los criterios a evaluar es la expresión corporal; sin embargo, en las respuestas de los estudiantes se

manifiesta que el docente evaluar el estar quietos y derechos lo cual no permite reconocer que también a través de los movimientos, los gestos y las posturas se comunica.

A pesar que tanto el docente como el estudiante tienen claros los conceptos sobre lo que es oralidad y la intención de la exposición oral, estas concepciones distan bastante de la práctica dentro del aula de clase; en consecuencia, se reafirma la necesidad de cualificar la oralidad formal en los estudiantes de grado octavo a través de las exposiciones. Lo anterior debido a que, en primer lugar, la oralidad no es vista como un proceso que requiere de su desarrollo en clase, sino como una habilidad que acompaña a otros procesos como la escritura y la lectura; además, no se reconoce los distintos usos que tiene la oralidad, específicamente la oralidad formal en situaciones comunicativas y en contextos que así lo ameritan. En segundo lugar, no se reconocen las características particulares de la oralidad formal como aspectos fundamentales que inciden en la comprensión e interpretación del discurso. Por último, aunque el docente tiene claro cuáles son las dificultades de los estudiantes con respecto al uso de la oralidad se hace necesario que emprenda acciones significativas que se centren en el desarrollo de la misma y permitan transformar esta situación.

Para cerrar, luego de realizar un análisis a los documentos institucionales (PEI, Plan de Área y Proyecto Transversal), de las concepciones y prácticas de los docentes y a la dinámica que se desarrolla alrededor de las exposiciones orales dentro del aula, se concluye que la escuela debe centrar su atención no solo en seguir reconociendo a la oralidad como una competencia sino el de priorizar su desarrollo y cualificación dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje por medio de diversas estrategias discursivas como lo es la exposición; además, de la guía y mediación del docente, de tal forma que le permitan al estudiante paulatinamente ser consciente de la importancia de ir elaborando discursos cada vez más formales distanciándose de las producciones informales propias de la cotidianidad.

Para tal fin, se plantean objetivos y se formulan preguntas que guían la importancia de llevar a cabo investigaciones sobre la oralidad formal y su aporte a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1.4. Pregunta de investigación

¿De qué manera la exposición favorece la cualificación de la oralidad formal en los estudiantes de grado octavo?

1.4.1. Subpreguntas de investigación

¿Desde qué perspectiva teórica y pedagógica se puede abordar el desarrollo de la oralidad formal?

¿Cómo el fortalecimiento de la oralidad formal incide en la vida académica de los estudiantes al usarla en diversos escenarios?

¿Cómo los proyectos de aula, desde la Pedagogía por Proyectos, posibilitan los usos formales de la oralidad?

1.5. Objetivo General

Cualificar en los estudiantes de grado octavo la oralidad formal haciendo uso de la exposición, a través de la implementación de proyectos de aula.

1.5.1. Objetivos Específicos

Fundamentar desde una perspectiva discursiva de la lengua los postulados teórico-pedagógicos que permiten definir y caracterizar la oralidad formal.

Determinar la incidencia que tiene el fortalecimiento de la oralidad formal en la vida académica de los estudiantes al usarla en diversos escenarios.

Diseñar, implementar y evaluar proyectos de aula que posibiliten el desarrollo de la oralidad formal en los estudiantes de grado octavo haciendo uso de la exposición oral.

1.6. Justificación del problema

El proyecto investigativo tiene como propósito favorecer el discurso oral formal de los estudiantes de grado octavo de una institución educativa oficial por medio de la exposición oral, como género discursivo que permite efectuar una comunicación asertiva entre los sujetos y fortalecer tanto la producción como la comprensión de textos orales en el aula de clase, potencializando así, aprendizajes progresivos que

enriquecen la competencia comunicativa de los estudiantes. En otras palabras, el ideal es ayudar a mejorar la competencia comunicativa oral en los estudiantes, puesto que la oralidad “es una construcción conjunta en tiempo real de un contenido, de una situación y de una relación en la interacción con el otro”. (Vilà, 2005, p. 32)

Para enriquecer la competencia comunicativa se proyecta, en primera instancia, reflexionar sobre las prácticas de enseñanza que desempeña el docente dentro del aula de clase alrededor del trabajo sobre la oralidad, puesto que de su intervención depende que el estudiante fortalezca esta modalidad del lenguaje. Por consiguiente, el docente debe generar espacios donde el estudiante pueda hacer uso de su discurso oral para que, de forma progresiva, se aleje de los usos espontáneos hasta dominar los usos formales de la misma.

El trabajo sobre la oralidad formal es de vital importancia pues prepara a los estudiantes y les da herramientas para poder interactuar en la sociedad. El saber comunicar y ser capaz de expresarse en situaciones formales con una intención, a alguien, en un lugar y en un momento determinado; el poder compartir opiniones, pensamientos o sentimientos; saber interpretar y comprender los aportes que transmite mi interlocutor debe ser el eje central en el que giren las acciones pedagógicas implementadas por el docente y la escuela.

Por otro lado, se propone como alternativa de trabajo la exposición oral, como género discursivo que le exige al estudiante organizar su discurso en una secuencia explicativa para facilitar la comprensión y explicación de conceptos e ideas en la construcción de conocimientos. En otras palabras, le exige producir discursos elaborados, que requieren de una planificación, de una estructuración coherente, de un control y del uso de un registro lingüístico más especializado atendiendo al contexto social y físico con el cual interactúa. Este planteamiento se relaciona con el postulado de Camps (2002) quien afirma que:

Los usos orales formales, especialmente los monologales, son objeto de enseñanza por sí mismos. Requiere preparación, planificación de trabajo, durante las cuales hay que leer, sintetizar, y también hablar y discutir con el profesor, con los colaboradores; hay que aprender recursos, formas de la lengua específicas del género. (p. 3)

Ahora bien, la exposición oral, no solo permite la producción de discursos más elaborados sino también posibilita cualificar los elementos verbales y no verbales que hacen parte de la oralidad. A través de este género discursivo, se pueden emplear estrategias didácticas que le permitan al estudiante tener un dominio sobre sus movimientos, sus gestos, sus posturas, la manera como se apropia del espacio, entre otras; ya que son fundamentales para la comprensión de la temática a explicar.

Desde esta perspectiva, la propuesta de investigación se adscribe a la línea de investigación propuesta por la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna denominada “Pedagogía de las Actividades Discursivas de la Lengua” y específicamente al énfasis “Actividades Discursivas de la Lengua”, ya que este énfasis está centrado en trabajar sobre las diferentes modalidades del lenguaje – Oralidad y Escritura – con sus correspondientes actividades – escuchar, hablar, leer y escribir-. Para este caso en particular, el eje está dirigido a trabajar sobre los procesos de la oralidad (escucha y habla). Asimismo, permite reconocer a la exposición oral como un género discursivo que posibilita el desarrollo y la cualificación de la oralidad formal en los estudiantes de grado octavo a partir de la intervención oportuna del docente por medio de un plan estructurado.

Este proyecto de investigación tiene una relación de correspondencia con la línea de investigación propuesta por la Maestría en tanto que permite conocer autores que han teorizado sobre el lenguaje, la lengua y la oralidad; como también, brinda las herramientas necesarias para que el docente incida en su contexto escolar con el objetivo de transformar sus prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje de los estudiantes a través del diseño e implementación de estrategias didácticas y pedagógicas.

De modo que, la investigación demuestra la importancia de reflexionar sobre las acciones que emprende el docente dentro del aula, con el objetivo de cualificarlas en pro de fortalecer los procesos orales de sus estudiantes a partir de la implementación de estrategias didácticas dirigidas a trabajar sobre la oralidad por medio de la exposición oral. De esta forma, el docente debe ser consciente de su papel como mediador y guía en los procesos de enseñanza y aprendizaje; además siempre

pensando en cualificar la competencia comunicativa de sus estudiantes con la cual se enfrentarán a esta sociedad tan cambiante.

“...la actividad oral que se propone en las aulas y las formas de intervención didáctica sigue siendo muy diversa ya que depende de múltiples factores (epistemológicos, didácticos, contextuales, etc.) que inciden en mayor o menor medida en la labor del profesorado.” (Vilà, 2004, p. 113)

2. Referentes Teóricos

El apartado que se desarrolla posteriormente recoge fundamentos y postulados relacionados con el campo del lenguaje, la oralidad, oralidad formal y la exposición oral, en aras de delimitar los conceptos que se relacionan entre interacción oral y géneros discursivos. Estos referentes permiten esbozar el recorrido teórico que orienta la investigación, los cuales se constituyen en aspectos fundamentales para el desarrollo del presente proyecto.

2.1. Perspectiva sociocultural del lenguaje.

Esta perspectiva concibe al lenguaje como un sistema mediador que le permite al hombre interactuar en su medio social y adquirir conocimientos. La perspectiva sociocultural establece que el conocimiento se construye en interacción con otros sujetos dentro de una cultura; es decir, que hay una estrecha relación entre lenguaje, pensamiento y cultura.

Este planteamiento en primera instancia fue defendido por la escuela rusa por un autor tan representativo como Lev Vygotsky (1962). La escuela rusa considera que los procesos mentales son el resultado de las interacciones entre el hombre y su medio, así mismo establece que el lenguaje juega un papel importante en el desarrollo de los procesos mentales del niño ya que “la adquisición del lenguaje implica una reorganización de todos los procesos mentales que operan en el pequeño” (citado por Hernández, 1980, p. 75)

En este orden de ideas, Jaimes (2008) realiza un análisis de los postulados de Vygotsky (1978) y expone que para el teórico los actos sociales son un prerrequisito para la formación de la conciencia individual donde se refleja la cultura y la historia de la sociedad. De aquí que destaque las contribuciones de la cultura, la interacción social y la dimensión histórica en el desarrollo mental. De forma que, es en la interacción social donde surge y se construye el conocimiento. En palabras de Vygotsky (1964) “la transmisión racional, intencional, de la experiencia y pensamiento a los demás requiere un sistema mediatizador, y el prototipo de este es el lenguaje humano nacido de la necesidad de intercomunicación durante el trabajo” (p. 22)

Dicho sistema al cual hace referencia Vygotsky (1964), es el lenguaje, el cual es el más importante mediador semiótico, ya que es a través de la interacción social intercedidos por el lenguaje donde se elabora el pensamiento; en otras palabras "... el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia socio-cultural del niño." (Vygotsky, 1964, p. 66)

Así las cosas, para Vygotsky (1964) hay una relación entre pensamiento y lenguaje desde un plano tanto filogenético como ontogenético. En otras palabras, el primer plano, se caracteriza por una fase pre-lingüística en el pensamiento y una fase pre- intelectual en el lenguaje; en el segundo plano, establece que el pensamiento y el lenguaje se desarrollan independientemente; sin embargo, afirma el autor, en "un momento determinado estas líneas se encuentran, y entonces el pensamiento se torna verbal y el lenguaje, racional" (p. 59).

En esta misma línea de pensamiento se encuentra Bruner (1986) quien teoriza sobre la importancia que tiene la cultura para la adquisición del lenguaje. Para el autor, lenguaje y cultura no pueden concebirse separadamente ya que el lenguaje es un medio de interpretar y regular la cultura donde se realizan actos de negociación con otros. En otras palabras, "el lenguaje, en consecuencia, no puede ser entendido sino es en su contexto cultural" (Bruner, 1986, p. 132)

El teórico afirma que el lenguaje no se origina de un conocimiento previo sino en el proceso de cumplir con ciertas funciones generales como previniendo el medio ambiente, interactuando de forma transaccional y cumpliendo fines u objetivos con la ayuda de otros. Es por este motivo que, en su texto, *el habla del niño*, Bruner (1986) plantea la existencia un Sistema de Apoyo de la Adquisición del Lenguaje por parte del adulto, a través del cual el adulto transmite la cultura y le ayuda al niño a dominar los usos del lenguaje. De esta forma "el lenguaje es tanto creador como el instrumento" (Bruner, 1986, p. 118).

Así que, el niño está siendo entrenado no solo para saber el lenguaje, sino también para saberlo usar como miembro de una cultura. De tal modo se debe "proporcionar un medio no sólo para conseguir cosas hechas con palabras, sino para operar en la cultura." (Bruner, 1986, p. 123).

En ese orden de ideas, para Bruner (1986) el lenguaje es una forma sistemática de comunicarse con los demás que permite afectar la conducta de los otros y la propia, de compartir la atención y construir realidades. Por esta razón, el niño se encuentra con el lenguaje gracias a que este está modelado para hacer que la interacción comunicativa sea efectiva ya que su desarrollo está determinado por la intervención de dos personas.

Para esta investigación, el enfoque sociocultural consiste en reconocer la importancia de la interacción social en el desarrollo gradual del lenguaje; ya que gracias al medio social y cultural en el cual se desenvuelve, el niño aprende a usar el lenguaje intencionalmente para construir un conocimiento del mundo real y regular los procesos comunicativos.

2.2. La Oralidad.

Para Ong (1987) la oralidad es una realidad que se construye en la cultura, que se transmite y se transforma; además, la define como:

“... aquella expresión fonética o de sonido que es caracterizada por los rasgos de una cultura y se hace visual en la medida que se repite para que no desaparezca. Es entonces fugacidad y permanencia. Es la conjugación entre lo inmediato y lo mediato, entre la memoria ancestral y la no memoria.” (p.7).

Según el autor, el lenguaje es un fenómeno oral, sonido articulado y que dicha condición oral es permanente. De tal forma, establece que la comunicación de los seres humanos se realiza en diferentes formas, valiéndose de todos sus sentidos y afirma que la comunicación y el pensamiento se relacionan con el sonido, que es el ambiente natural del lenguaje.

Por lo tanto, la pertinencia de la oralidad en la presente investigación radica en el hecho que permite reconocerla como una modalidad del lenguaje inherente al ser humano; es decir, la oralidad es esencial y permanente al hombre, la cual no se puede separar de él porque forma parte de su naturaleza; la oralidad le permite al ser humano la interacción con los demás, transmitir su cultura y crear conocimiento.

Teniendo en cuenta lo anterior, se acogerán los postulados de Ong (1987) en cuanto a la clasificación que realiza entre Oralidad Primaria y Secundaria, para poder pasar a la caracterización de la oralidad que el autor propone.

Ong (1987) distingue una oralidad primaria y una oralidad secundaria. Para el autor, una oralidad primaria es aquella oralidad de una cultura que carece de todo conocimiento de la escritura o de la impresión; es decir, "...la de las culturas a las cuales no ha llegado la escritura" (p. 15)

De este modo, según Ong (1987), en una cultura oral primaria, el pensamiento y la expresión tienden a ser de las siguientes clases:

- a) Acumulativas antes que subordinadas.
- b) Acumulativas antes que analíticas.
- c) Redundantes o "copiosas", por lo que fuera de la mente no hay nada por lo tanto esta debe avanzar con más lentitud usando como recurso la redundancia y la repetición, de esta forma mantiene al hablante y al oyente en la misma sintonía.
- d) Conservadoras y tradicionalistas. Las culturas orales deben dedicar mucho esfuerzo a repetir lo que se ha aprendido a través de los siglos para que no desaparezca, esto hace que la mente adquiera una configuración altamente conservadora y tradicionalista.
- e) Cerca del mundo humano vital. las culturas orales deben conceptualizar y expresar en forma verbal todos sus conocimientos, con referencia más o menos estrecha al mundo vital humano, asimilando el mundo objetivo ajeno a la acción más conocida e inmediata de los seres humanos puesto que no hay categorías analíticas complejas que dependen de la escritura para estructurar el saber a cierta distancia de la experiencia vivida.
- f) De matices agonísticos. Al mantener incrustado el conocimiento en el mundo vital humano, la oralidad lo sitúa dentro de un contexto de lucha.
- g) Empáticas y participantes antes que objetivamente apartadas. Para una cultura oral aprender o saber significa lograr una identificación comunitaria, empática y estrecha con lo sabido.

- h) Homeostáticas. Las sociedades orales viven en un presente que guarda el equilibrio desligándose de los recuerdos que ya no tienen pertinencia en su actualidad.
- i) Situacionales antes que abstractas. Las culturas orales tienden a utilizar los conceptos en marcos de referencia situacionales y operacionales concretos, en el sentido de que se mantienen cerca del mundo humano vital. (p.43)

Las características de la oralidad primaria permiten reconocer que la oralidad es la primera acción que realiza todo ser humano, que permanece y está presente en todas las actividades que realiza el hombre en el medio donde se desenvuelve. A través de la oralidad se construye conocimiento con el cual se forma una identidad, para mantener esta identidad este saber debe ser expresado y repetido de tal forma se puede conservar lo aprendido.

En cuanto a la oralidad secundaria, el autor la define como "...aquella nueva oralidad mediante el teléfono, la radio, la televisión y otros aparatos electrónicos que para su existencia y funcionamiento dependen de la escritura y la impresión." (Ong, 1987, p. 20) en otras palabras, la oralidad secundaria hace referencia a las culturas afectadas por el uso de la escritura. Sin embargo, el autor afirma que todos los textos escritos deben estar relacionados con el mundo del sonido; es decir, la escritura no puede prescindir de la oralidad.

De igual modo, se encuentran los aportes de Bajtín (1999) sobre los géneros discursivos. Para el autor, los géneros discursivos son enunciados (orales o escritos) que presentan tres características específicamente, a saber: un contenido temático, un estilo verbal y una estructura. Estas cualidades tienen relación directa con el acto comunicativo y el contexto en el cual se encuentre el sujeto. Dado lo anterior, Bajtín (1999) reconoce la existencia de géneros discursivos primarios o simples y los géneros discursivos secundarios o complejos, que tiene relación con los postulados por Ong (1987) al clasificar en oralidad primaria y oralidad secundaria.

Para Bajtín (1999), los géneros discursivos primarios harían referencia a los enunciados producidos oralmente sin intervención de la escritura y los géneros discursivos secundarios estarían relacionados con los enunciados producidos de forma

escrita. Aclara el autor que la diferencia entre los dos géneros no es de funcionalidad sino de fondo.

“...los géneros secundarios (complejos) –a saber, novelas, dramas, investigaciones científicas de toda clase, grandes géneros periodísticos, etc.- surgen en condiciones de la comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada, principalmente escrita: comunicación artística, científica, sociopolítica, etc. En su proceso de formación estos géneros absorben y reelaboran diversos géneros primarios (simples) constituidos en la comunicación discursiva inmediata.” (Bajtín, 1999, p. 250).

En otras palabras, los géneros primarios, que hacen parte de los géneros secundarios, evolucionan dentro de estos últimos y alcanzan un carácter especial, puesto que pierden su relación con la realidad y con los enunciados reales de las otras personas.

Dado lo anterior expuesto, Bajtín (1999) y Ong (1987) se asemejan en cuanto los dos autores permiten realizar una clasificación de los usos de la oralidad. Un uso ligado a la espontaneidad de la misma; y otro, matizado por la relación con la escritura. Los usos espontáneos son aquellos usos coloquiales presentes en las actividades que realice el ser humano en su diario vivir, la conversación como una de sus manifestaciones más comunes. El segundo uso, más formal, son aquellas elaboraciones que están mediadas por la escritura que requieren una planeación y del uso de un registro lingüístico especializado.

Por su parte, Calsamiglia & Tusón (2002) conciben la oralidad como un modo de realización lingüística que cumple con ciertas funciones; la primera función consiste en que el discurso oral permite pedir y dar información; la segunda, la oralidad permite la interacción y las relaciones sociales, “...a través de la palabra somos capaces de llevar a cabo la mayoría de nuestras actividades cotidianas: desde las más sencillas, como comprar la comida o chismorrear, hasta las más comprometidas, como declarar nuestro amor o pedir trabajo.” (Calsamiglia & Tusón, 2002, p. 29) y como última función, la oralidad permite crear y recrear historias. Por consiguiente, la oralidad se caracteriza por la participación y presencia simultánea de los interlocutores quienes comparten un mismo tiempo y espacio; es así que la oralidad se caracteriza por ser activa, que construye y negocia una relación interpersonal en dicha interacción.

Por otro lado, Palou & Bosch (2005) exponen de manera detallada las características que distinguen a la oralidad, las cuales están relacionadas con:

- a) El papel que desempeña cada uno de los participantes dentro de los intercambios comunicativos que tiene lugar en una situación comunicativa.
- b) El marco, el cual está determinado por el tiempo y el espacio; es decir por una presencia simultánea de quienes interactúan.
- c) El objetivo, ya que se trata de saber qué motivo reúne a los interlocutores; en otras palabras, hace referencia a los propósitos que persigue las diferentes situaciones comunicativas.
- d) La comunicación oral es multicanal porque entre los participantes circulan no solo elementos lingüísticos, sino también elementos prosódicos, paralingüísticos, cinésicos y proxémicos.
- e) Permite la interacción entre los interlocutores para la construcción conjunta del mensaje. La organización de esta interacción, Palou & Bosch (2005) proponen que se desarrolla en tres etapas sucesivas: abertura, cuerpo y cierre, la cual está determinada por la construcción y distribución de los turnos.
- f) La intención en los enunciados; es decir, cuando se habla, se adaptan unas convenciones sociales y produce un determinado efecto en la persona que escucha. (p. 18)

Lo anterior es fundamental para esta investigación porque permite identificar aquellas particularidades de la oralidad que posibilitan llevar a cabo una interacción. Es importante reconocer que la oralidad está mediada por elementos que influyen en la producción y comprensión de los enunciados, tales como: el papel de cada interlocutor, el tiempo, el espacio, los motivos e intenciones de cada participante, las cuales permiten llevar a cabo cada una de las actividades e interactuar con los demás.

2.3. Elementos de la oralidad

Es fundamental hacer referencia a los planos constitutivos de la oralidad ya que estos poseen un importante papel comunicativo. A continuación, se realiza una exposición en detalle de dichos elementos, a saber: elementos no verbales, paraverbales y las características lingüísticos- textuales, a través de los planteamientos hechos por las autoras Calsamiglia & Tusón (2002).

2.3.1. Elementos no verbales de la oralidad

Los cuales están constituidos por lo proxémico y cinésico. Se asume que la oralidad es una actividad propia del ser humano, que está determinada por unos elementos constitutivos para su materialización, como, por ejemplo: el rostro, el cuerpo, los movimientos, los gestos, los sonidos y otros. Como lo señala Poyatos (1994a) "...lo que pretendemos es ser capaces de dar cuenta de lo que decimos, cómo lo decimos y cómo lo movemos" (citado por Calsamiglia & Tusón, 2002, p. 48). Asimismo, gracias a los avances tecnológicos y el interés por el estudio de las interacciones comunicativas, se ha visto la necesidad de incluir en el análisis del discurso el registro de los elementos no verbales.

a) Elementos proxémicos

Según Calsamiglia & Tusón (2002) la proxemia hace referencia al lugar que ocupa el interlocutor en un espacio, a la apropiación que hace el participante de dicho lugar como también, hace referencia a la distancia que se mantiene entre los interlocutores en el intercambio comunicativo.

b) Elementos cinésicos

Siguiendo la línea de las autoras antes mencionadas, estos elementos hacen referencia al estudio de los movimientos corporales, los gestos y las posturas comunicativamente significativos. Afirman las autoras, que los gestos pueden sustituir a la palabra, repetir o especificar su significado. "Los gestos, las maneras y las posturas que se consideran adecuadas pueden variar según el tipo de evento o la ocasión, según el grupo social y, por supuesto, varían de una cultura a otra" (Calsamiglia & Tusón, 2002, p. 52)

2.3.2. Elementos paraverbales de la oralidad

Entre los cuales se encuentran la voz y las vocalizaciones, en ellos no se hace referencia necesariamente al acto lingüístico como tal, sino a una serie de elementos comprendidos dentro de ellos, los cuales son:

a) La voz

La voz permite, a través de su intensidad y timbre, reconocer no solo la edad, sexo, estados físicos o anímicos del interlocutor como la cultura de la cual hace parte; sino también, deja de manifiesto las intenciones de los interlocutores para conseguir determinados efectos. Afirman Calsamiglia & Tusón (2002) que "...en cada grupo social se asocian determinados valores a la calidad de la voz" (p. 54)

b) Las vocalizaciones

Para Calsamiglia & Tusón (2002) son sonidos o ruidos emitidos por el aparato fonador que no pertenecen a los actos verbales; sin embargo, cumplen una función comunicativa importante ya que permiten transmitir mensajes de aprobación o desaprobación, de acuerdo o desacuerdo o simplemente pedir el turno de la palabra. Estas vocalizaciones por lo general van acompañadas por los elementos cinésicos.

2.3.3. Características lingüístico – textuales de la oralidad

Respecto a los elementos lingüísticos - textuales, Calsamiglia & Tusón (2002) muestran tres elementos que abarcan lo fonético, lo morfosintáctico y lo léxico, desarrollándolos de la siguiente manera:

a) Nivel fónico

Desde Calsamiglia & Tusón (2002) este nivel está relacionado con dos elementos, el primero, la pronunciación, permite obtener información sobre las características sociales y culturales del hablante, su origen geográfico, la sociedad en la que se encuentra y sus características personales. El segundo elemento, la prosodia, la cual hace referencia a la entonación, intensidad y ritmo. En el caso de la entonación permite tanto la organización de la información como marcar el foco de atención; en cuanto a la intensidad, distingue los significados de las palabras y marca el énfasis en determinados elementos; y finalmente el ritmo, hace referencia a las tonalidades o la manera de marcar las pausas de las cuales se interpreta las actitudes.

b) Nivel morfosintáctico

Los discursos orales pueden clasificarse en elaborados y espontáneos, dentro de los cuales sobresalen tres características sintácticas, que para Calsamiglia & Tusón (2002) son las siguientes: la primera, referida a la deixis, que permite interpretar los intercambios comunicativos mediante elementos referidos al tiempo y espacio; la segunda hace referencia a la organización de las oraciones, donde se encuentra la coordinación, subordinación y yuxtaposición, los cuales facilitan la comprensión por parte del auditorio; y la tercera característica, está relacionada con la imprevisibilidad e improvisación, que hace referencia a la manera en que se dicen las cosas; es decir, en términos de Palou & Bosch (2005) "...las huellas que el hablante deja en el enunciado" (p. 31)

c) Nivel léxico

Es posible identificar en este nivel tres características principales, a saber: la primera, referida a la relación de las palabras con los factores culturales; es decir, las palabras están a disposición del conjunto de valores, creencias, tradiciones que configuran a una cultura. La segunda, tiene que ver con la diversidad sociocultural que existe dentro de una misma cultura "...dependiendo del evento, la variación léxica sirve para marcar el registro, el tono de la interacción, las finalidades que se pretenden conseguir..." (Calsamiglia & Tusón, 2002, p. 60) por ejemplo el lenguaje coloquial e informal utilizado por un grupo de amigos no será igual al lenguaje usado por un grupo de personas expertas en un campo del conocimiento. Y la tercera característica, relacionada con la densidad y redundancia léxica, en la cual los participantes utilizan ayudas como las repeticiones, la paráfrasis, los deícticos y proformas para construir conjuntamente el mensaje y aclara los temas que se desarrollan en los discursos.

d) Organización textual y discursiva

En palabras de Calsamiglia & Tusón (2002)

"La modalidad oral permite diferentes grados de formalidad: desde los registros más coloquiales hasta los más <<cultos>>. La ductilidad de la modalidad oral también se puede apreciar en el hecho de que, aunque siempre hay interacción, permite formas

dialogadas o plurigestionadas – las más típicas- y formas monologadas o monogestionadas – las más formales- “(p. 31)

En las manifestaciones monogestionadas se deben tener en cuenta varios aspectos: un aspecto relacionado con la organización de la estructura del texto; como segundo, prestar atención a las formas lingüísticas y textuales que sirven para dar coherencia al discurso; y, finalmente, como tercer aspecto, observar los elementos verbales y no verbales presentes en el discurso. Calsamiglia & Tusón (2002) presentan en su texto *Las Cosas del Decir* un cuadro que recoge lo expuesto anteriormente, y permite una mayor claridad sobre cada uno de los aspectos.

Tabla No. 1. Características lingüístico-textuales de la oralidad

Estructura	Marcadores de Coherencia	Marcas de interacción
Presentación Resumen Anticipación Ordenación	Marcadores discursivos Ordenadores Organizadores Conectores Operadores	Elementos cinésicos Gestos Maneras Posturas
Progresión informática Continuidad Cambio Contraste	Secuencias textuales Narrativa Explicativa Argumentativa Descriptiva	Elementos proxémicos Lugares Distancias
Finalización Recapitulación Resumen Coletillas Cierre		Formas verbales de apelación Deixis personal y social Muletillas tipo ¿no? ¿de acuerdo? Referencia al conocimiento compartido diálogo “retóricos”

Fuente: Calsamiglia & Tusón (2002, p. 62)

2.4. La escucha

Entendida como una actividad discursiva de la oralidad, que, junto con el habla, le permiten al interlocutor participar de forma activa en un intercambio comunicativo. El autor Lugarini (1995) expone detalladamente aquellas competencias tanto del habla como de la escucha que permiten comprender y producir textos en diversos contextos. El autor expone que es conveniente orientar la enseñanza hacia el aprendizaje y la aprehensión de las capacidades de producción y comprensión (hablar y escuchar) ya que estas hacen posible que los participantes interactúen en las diferentes situaciones comunicativas, teniendo en cuenta la intención del hablante, el tipo de texto elaborado y el registro lingüístico empleado.

2.4.1. Competencias de la escucha

Lugarini (1995) plantea que la escucha requiere de ciertas competencias según se trate de escuchar un discurso espontáneo o un discurso especializado; en el primer caso, la planificación es mínima así pues se necesita de una competencia pragmática porque el texto producido exige una referencia a la situación; en el segundo caso, se requiere de una competencia textual ya que el discurso tiene un nivel alto de planificación por parte del hablante. Igualmente afirma el autor que en la escucha es importante “la capacidad de poner en relación elementos verbales con elementos no verbales (gestos, expresión del rostro del hablante)” (p. 34)

A partir de lo anterior, se realiza una descripción de las competencias de la escucha que propone Lugarini (1995)

- a. *Competencia técnica:* es la competencia que coincide con la competencia fonológica, es decir, con la capacidad de identificar y reconocer sonidos. Esta competencia es considerada un requisito previo para la adquisición de la lengua materna.
- b. *Competencia semántica:* según el autor, esta competencia consiste en saber captar la relación entre los significantes y los significados por medio de la propia experiencia y de los modelos conceptuales adquiridos.
- c. *Competencia sintáctica y textual:* el que escucha es capaz de captar las relaciones que se producen en el eje sintagmático dentro de un enunciado, así como las relaciones que se dan en el interior de un texto.
- d. *Competencia pragmática:* es la competencia con la que se relacionan las informaciones recibidas acerca de las características de la situación comunicativa en la que se ha producido el mensaje.
- e. *Competencia selectiva:* Es la competencia que interviene para utilizar el mensaje con una determinada finalidad. (p. 34)

Asimismo, Lugarini (1995) manifiesta que, en cuanto a la didáctica de la escucha, esta debe responder a tres fases complementaria, según el autor se desarrolla: a) una fase pre-escucha, en la cual se establece el por qué se escucha y en la que se crean expectativas para poder realizar anticipaciones basándose en los conocimientos previos; b) una fase de escucha, donde se mantiene la atención y activo el proceso por

medio de ejercicios y un material de apoyo; por último, c) una fase posterior a la escucha, en la que se verifica la comprensión y se integra el proceso de escucha con otras actividades. Dado lo anterior, es importante desarrollar en los estudiantes procesos de escucha donde esta pueda ser aprehendida tanto en sus aspectos cognitivos, lingüísticos como también en sus aspectos psicológicos.

2.4.2. Modos de la escucha

Finalmente, Lugarini (1995) plantea los modos de realización de la escucha y manifiesta que cada uno es un requisito previo para el siguiente, los cuales se exponen en seguida:

- a. *Escucha distraída*: es una escucha superficial, intermitente con incapacidad de centrar la atención desde el principio o continuidad en el mensaje por lo tanto esto es recibido solo parcialmente y puede resultar distorsionado.
- b. *Escucha atenta*: es la escucha suscitada por una motivación que anima a prestar atención al mensaje.
- c. *Escucha dirigida*: es la escucha que integra no solo la motivación sino también el conocimiento de la finalidad por la que es necesario prestar atención.
- d. *Escucha creativa*: es la escucha que incluye la escucha atenta y dirigida; además, prevé una participación mental de tal modo que los conocimientos previos se integren con los nuevos para que interactúen y se fundamenten.
- e. *Escucha crítica*: Nivel de escucha que no solamente integra a la escucha creativa sino también es aquella que permite valorar la información y los fines del hablar para adherirse o disentir de los mismos. (p.41)

De esta forma, es importante que el docente desarrolle estrategias didácticas que permitan al estudiante no solo pasar de un habla espontánea a un habla especializada o formal; sino también, incluir en estas estrategias el desarrollo de una escucha receptiva que le permita al estudiante pasar de una escucha distraída a una escucha crítica empleando las diferentes competencias que hacen parte de esta actividad discursiva de la oralidad.

En este orden de ideas, luego de un recorrido sobre la escucha como subproceso de la oralidad, en el siguiente apartado se establece los distintos usos que existen en

esta manifestación del lenguaje a saber un uso informal y un uso formal de la oralidad. Lo anterior debido a que la oralidad permite situarse en un plano discursivo; así que, como modalidad permite establecer procesos y particulares de la misma, referente fundamental para la presente investigación.

2.5. La oralidad informal

Es aquel registro coloquial que se caracteriza por su espontaneidad, por su falta de planeación y preparación. Para Bajtín (1999) son aquellos géneros primarios que aparecen en la comunidad de forma inmediata, espontánea e informal, propios de la coloquialidad y los cuales el individuo ya sabe dominar. Estos géneros primarios, Vilà (2005) los denomina géneros prototípicos que al igual que lo planteado por Bajtín (1999) son expresiones coloquiales; como ejemplo sobresaliente en este tipo de género es la conversación. La conversación cotidiana es un género prototípico puesto que es natural, espontáneo, no requiere de la planificación, es informal y trata temas generales.

Teniendo en cuenta las características de la oralidad informal, estas permiten dar entrada a los rasgos de la oralidad formal, de tal forma que se evidencien las diferencias entre cada una, con el fin de dar mayor peso a la importancia de llevar a cabo acciones en el aula de clase que le permitan al estudiante pasar de los usos espontáneos, los cuales ya los tiene suficientemente incorporados, a usos más formales, que requieren de una planificación y de una elaboración rigurosa.

2.6. La oralidad formal

Las autoras Castellà & Vilà (2005) establecen la existencia de los géneros prototípicos y los géneros intermedios en cuanto a los usos de la oralidad. Esta clasificación se asemeja a la expuesta por el autor Bajtín (1999) anteriormente presentada, quien habla de géneros primarios y secundarios; al igual que Ong (1987) quien establece la oralidad primaria y secundaria. Lo anterior con el objetivo de determinar que los géneros primarios o prototípicos son aquellos usos informales que se realiza de la oralidad, los cuales se caracterizan por su espontaneidad y su falta de planificación y elaboración; por el contrario, se encuentran los géneros secundarios o

intermedios, que se caracterizan por su planificación, elaboración y el uso de un registro lingüístico especializado.

Asimismo, las autoras explican que la oralidad formal pertenece a los géneros intermedios ya que ocupa un lugar entre la oralidad y la escritura y comparte rasgos con cada una de las dos modalidades del lenguaje. Por esta razón, se acoge la propuesta de las autoras en cuanto a la posición de la oralidad formal respecto a la oral informal y a la escritura, resumida en el siguiente cuadro:

Tabla No 2. Posición intermedia de la oralidad formal entre la oralidad y la escritura

Rasgos que la oralidad formal comparte con la oral informal	Rasgos en los que la oralidad formal se sitúa en posición intermedia	Rasgos que la oralidad formal comparte con la escritura
<ul style="list-style-type: none"> • Constituida por sonidos (sentido del oído) • Papel fundamental de la entonación y de los lenguajes no verbales. • Efímera, fugaz. • Presencia de los interlocutores: espacio-tiempo compartido. • Discurso producido simultáneamente a la recepción. • Recepción sucesiva (en la línea del tiempo) • Redundante. • Interrogaciones, exclamaciones, interjecciones y palabras comodín. • Anacolutos, omisiones, elipsis y cambios de dirección sintáctica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción media emisor-receptor: comunicación relativamente unidireccional. • Relativa distancia emotiva: espacio más o menos reglado. • Información contextual relativamente explícita. • Planificada conscientemente. • Estructura textual bastante estereotipada. • Selección relativa del léxico: variación media. • Presencia media de elementos deícticos. • Estructuras sintácticas propias de los estilos nominal y verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Carácter no universal: potencialidad de la naturaleza humana. • Aprendizaje generalmente académico. • Formal. • Tema generalmente específico y preestablecido (lenguaje de especialidad) • Generalmente monologada. • Corrección normativa y uso de la variedad estándar, con concesiones a la coloquialidad.

Fuente: Castellà y Vilà (2005, p.32).

En otras palabras, la oralidad formal comparte con la escritura el trabajo sobre temas especializados, requieren de una planificación, son monologadas, muestran un tono formal, apariencia objetiva y son más informativas que interactivas. En cuanto a la oralidad, comparte con esta el uso de un mismo canal acústico y la simultaneidad en el tiempo y en el espacio.

Así las cosas, es importante para la investigación reconocer los rasgos y características de la oralidad formal ya que esto permitirá trabajarla dentro del aula de clase. De esta forma, concientizar a los estudiantes de grado octavo de la importancia de alejarse de los usos espontáneos de la oralidad cuando el contexto o situación así lo amerita, para hacer uso de la oralidad de forma planificada y formal ya que “saberse expresar bien implica un control sobre el comportamiento lingüístico general que difícilmente se puede adquirir sin una intervención didáctica sistemática.” (Vilà, 2005, p. 17)

Dado lo anterior, Castellà & Vilà (2005) exponen de manera detallada los rasgos contextuales, discursivos y lingüísticos que distinguen a la oralidad formal de la informal y de la escritura.

2.6.1. Rasgos contextuales

Según las autoras, son aquellos rasgos referidos, en primer lugar, al carácter no universal de la oralidad formal; en otras palabras, la oralidad formal no se desarrolla de forma espontánea, sino que para su aprendizaje necesita de una formación académica rigurosa. En segundo lugar, estos rasgos hacen referencia a su materialización acústica y auditiva; es decir, a la sucesión de sonidos en el mismo tiempo, además, la elaboración de los enunciados en el momento de la producción, aunque se haya hecho una preparación previa. Por último, los interlocutores comparten un mismo contexto donde se produce una interacción visual y emotiva que permite que la comunicación sea asertiva, aunque en esta se limita los turnos de la palabra al desarrollarse en situaciones institucionalizadas.

2.6.2. Rasgos discursivos

Para Castellà & Vilà (2005) estos rasgos están relacionados con el tono formal que caracteriza a las situaciones institucionalizadas en las que se hace uso de la lengua. Por otro lado, al limitarse el turno de la palabra, la mayoría de los géneros intermedios son monologados; es decir, el turno de la palabra lo mantiene uno de los participantes.

Además, la oralidad formal requiere tanto de una planificación como de la espontaneidad puesto que “se suele preparar la estructura y el contenido, pero puede variar según las reacciones del público, el cálculo del tiempo, etc.” (Castellà & Vilà, 2005, p. 31). Asimismo, maneja temas especializados, y para su transmisión requiere de la repetición o reformulación y la adopción de un tono objetivo. Finalmente, para el tratamiento de la información lo acompaña los lenguajes no verbales ya que dan un gran aporte comunicativo al discurso.

2.6.3. Rasgos lingüísticos

Hacen referencia al papel fundamental de la entonación, el tono, el volumen y el ritmo para la transmisión del contenido, los cuales resultan importantes para mantener la atención del auditorio en los discursos monologados. De igual modo, estos rasgos están relacionados con los elementos deícticos, las interrogaciones, las exclamaciones, las interjecciones, los anacolutos, la elipsis y los cambios de dirección sintáctica. Por último, la corrección normativa y el uso de la variedad estándar son las convenciones que rigen a la oralidad formal debido a su carácter institucionalizado.

Lo anterior resulta importante para la investigación que se desarrolla debido a que es al docente a quien le corresponde enseñar a los estudiantes a planificar y elaborar sus discursos orales formales. Además, le compete al docente proponer actividades donde se posibilite la reflexión sobre las formas que se utiliza la oralidad en clase, para que el estudiante cada vez sea más consciente de la importancia de controlar lo que se dice y cómo se dice de acuerdo al contexto comunicativo.

2.7. Usos de la oralidad en el ámbito educativo

Dado que la escuela es el lugar privilegiado para el desarrollo y cualificación de las competencias en los estudiantes, es importante distinguir los diferentes usos que se llevan a cabo en la escuela de la oralidad. Por ello, se acogen los postulados de las autoras Camps (2002) y Vilà (2004)

Por su lado, Camps (2002) establece los siguientes usos del habla en el ámbito educativo:

- a) hablar para regular la vida social escolar, permite aprender a convivir en la diferencia y encontrar vías de entendimiento entre las personas;
- b) hablar para aprender y para aprender a pensar puesto que el diálogo permite hacer evidentes los conceptos de los estudiantes y permite su transformación al contrastarlos con los de los compañeros y con los que propone el profesor como objeto de aprendizaje. (p.2)
- c) hablar para leer y para escribir donde “la interacción oral es un instrumento imprescindible para que los alumnos aprendan a enfrentarse por sí mismos con la construcción del significado a través de los textos” (p. 3)
- d) hablar para aprender a hablar, ya que afirma la autora:
“...los usos orales formales, especialmente los monologales, son objeto de enseñanza por sí mismos. Requiere preparación, planificación de trabajo, durante las cuales hay que leer, sintetizar, y también hablar y discutir con el profesor, con los colaboradores; hay que aprender recursos, formas de la lengua específicas del género.” (Camps, 2002,3)

Estas diferentes formas de abordar la oralidad en la escuela deben ser dirigidas por un tipo de programación que plantee unos objetivos claros referidos al uso específico de la lengua que desee promover; asimismo, se deben concretar actividades que permitan el desarrollo de las habilidades que generen el aprendizaje de la oralidad formal.

En este orden de ideas, Vilà (2004) declara que enseñar a hablar bien es una labor compleja cuya finalidad está relacionada con la capacidad de los estudiantes para producir y comprender ideas de acuerdo con el contexto comunicativo; de ahí, que para la presente investigación se surge la necesidad de enseñar a los estudiantes a comunicarse en situaciones más formales, y con sentido; además a producir discursos elaborados y especializados de acuerdo a la situación comunicativa.

Por su parte Vilà (2004) plantea tres funciones que cumple el habla en el entorno escolar, a saber:

- a) Hablar para gestionar la interacción social en el aula, que está vinculada con la relación social que se establece en las aulas entre el alumno y el profesor, donde la lengua oral aparece para aclarar instrucciones, comentar ejercicios, llegar a acuerdos, entre otras. Aclara la autora que en estas situaciones el

profesor comenta la forma de hablar y de escuchar de los estudiantes con el propósito de que mejoren las formas de comunicación oral en general.

- b) Hablar para negociar significados y para construir conocimientos académicos, en cuanto a que se propone hablar en clase para planificar lo que se escribe y verbalizar el conocimiento que fue estructurado coherentemente.
- c) Hablar para explicar hechos y conocimientos y argumentar opiniones de forma planificada. Los estudiantes han de aprender progresivamente a analizar la situación comunicativa para poder planificar su discurso adecuado al contexto. (p. 114)

De esta forma, dado que una de las finalidades de la educación es llevar al alumno a comprender ideas complejas y a expresarlas de una manera estructurada, surge la necesidad de enseñar a los alumnos no solo a hablar en clase sino a hablar bien y escuchar de un modo receptivo, lo que implica expresarse con cierto grado de formalidad teniendo en cuenta las condiciones de la situación para poder seleccionar, organizar y adecuar las ideas al contexto con los registros lingüísticos apropiados. De tal forma, “de aquí deriva la necesidad de trabajar en el aula una variedad de géneros discursivos y sobre todo los géneros formales ya que son los más alejados de la habla espontánea e informal que los alumnos ya suelen dominar”(Castellà & Vilà, 2005, p. 17)

2.8. Géneros discursivos orales formales

Dada la importancia de desarrollar en el estudiante la oralidad formal por medio del trabajo de los géneros secundarios o intermedios, Vilà (2005) lo afirma con la siguiente expresión:

“...interesa prioritariamente trabajar los géneros discursivos secundarios o intermedios sobre todo a partir de la educación secundaria. Porque, tal como hemos indicado estas formas de discurso son las que requieren una elaboración más compleja y más alejada de los usos lingüísticos coloquiales que los estudiantes ya suelen dominar.”(p. 29)

De esta forma, el estudiante no solo se preocupará por el qué decir, sino también prestará suma importancia a cómo decirlo. De este modo, es fundamental esbozar aquellos textos orales formales que tienen diferentes intenciones, los cuales son

establecidos por la lingüística funcional: textos con intenciones narrativas, descriptivas, argumentativas y expositivas o explicativas.

Palou & Bosch (2005) distinguen los siguientes modelos de organización del discurso:

- a. *Descriptivo*: el texto se organiza a partir de proposiciones o enunciados que enumeran cualidades, propiedades, características del objeto o fenómeno que describe.
- b. *Narrativo*: presentan unos hechos inscritos en una sucesión temporal y causal.
- c. *Argumentativo*: Las razones o argumentos que componen el texto tienen como finalidad hacer compartir un sistema de valores o una opinión; las razones han de ser pertinentes y fuertes, es decir, con capacidad de resistir los contraargumentos.
- d. *Explicativo o expositivo*: un texto con razones o argumentos ordenados, cuyo propósito es modificar un estado de conocimiento. (p.33)

Lo anterior es fundamental puesto que permite reconocer las características propias de cada modelo organizativo del discurso; asimismo, emplear las estrategias adecuadas para elaborar el texto acorde a sus aspectos constitutivos, al tipo de audiencia a la cual va dirigido y al propósito comunicativo que debe cumplir.

Por su parte, Jorba, Gómez & Prat (2000) aportan las habilidades que se necesitan activar, desarrollar y fortalecer en los estudiantes para la comprensión y producción de textos orales, a saber: describir, explicar, definir, argumentar y justificar; que están estrechamente ligadas con los modelos organizativos establecidos por Palou & Bosch (2005). Jorba, Gómez & Prat (2000) exponen que es importante promover el desarrollo de estas habilidades por medio de situaciones didácticas que le permitan al estudiante la producción de textos orales; pero, para esta producción el estudiante debe conocer la definición, estructura, características y función de cada tipo de texto “...el lenguaje verbal aparece como vehículo básico de la comunicación. Por lo tanto, será necesario considerar el uso de la lengua en situaciones de aprendizaje como un factor determinante del aprendizaje significativo de los estudiantes.” (Jorba, Gómez & Prat, 2000, p. 30)

En este orden de ideas, se da paso a la conceptualización del texto expositivo, que será el modelo de organización del discurso desde el cual circulará la información presentada en las exposiciones durante el desarrollo de la investigación.

2.9. El texto expositivo

Se acoge la perspectiva de texto expositivo, puesto que es aquel género discursivo textual que posibilita direccionar y hacer circular la información por medio de diversas estructuras. Asimismo, exige una planificación, uso de un registro especializado, adecuación, coherencia y cohesión para la expresión de la información.

Los autores Slater & Graves (1990) quienes desarrollan una conceptualización sobre el texto expositivo, explican que este tipo de texto se define teniendo en cuenta sus cuatro rasgos característicos: el texto expositivo como informativo, directivo, narrativo y explicativo.

De esta forma, un texto expositivo se caracteriza por ser informativo en la medida que presenta al lector información sobre teorías, predicciones, hechos, fechas, especificaciones; los autores expresan que la información es el objetivo central de este tipo de texto, pero “salvo que el autor lo haga comprensible seguirá siendo un simple listado de acontecimientos que serán incomprensibles” (Slater & Graves, 1990, p. 10)

Adicionalmente, el texto expositivo tiene la característica de ser directivo ya que puede actuar como guía al presentar claves explícitas que sirven para que el lector u oyente pueda extraer las ideas importantes y los conceptos que lo sustentan. De esta manera, manifiestan que para que un texto expositivo sea directivo, deja entrever el compromiso activo del autor a través de las sugerencias sobre lo que es importante que sea comprendido, “sin esta característica, la información dada puede no llegar a ser totalmente comprendida” (Slater & Graves, 1990, p. 11)

Asimismo, el texto expositivo contiene elementos narrativos puesto que el expositor puede incluir anécdotas, fábulas o cuentos que aclaren determinado asunto; esto con el fin que la información se haga más comprensible e interesante para que atraiga al lector. Por último, un buen texto expositivo es aquel que incluye explicaciones y elaboraciones significativas relacionadas con las teorías, predicciones, hechos, fechas, especificaciones; es decir, que implica una información significativa teniendo en

cuenta los conocimientos previos de los lectores u oyentes, para poder dar explicaciones y ofrecer elaboraciones de puntos esenciales para que comprendan y recuerden el “porqué” y el “cómo” de determinados acontecimientos.

2.9.1. La estructura del texto expositivo

El texto expositivo permite establecer la estructura por la cual se organizará, fluirá y circulará la información. Para tal fin, es fundamental realizar un recorrido sobre las diferentes estructuras que maneja este género discursivo, ya que estas le proporcionan al estudiante elementos para comprender lo leído y organizar las ideas para una exposición oral.

Los autores Richgels, McGee & Slaton (1990) establecen que son cinco las estructuras que conforman a un texto expositivo: descripción, seriado, causal, problema – solución y comparación – oposición. De igual manera, los autores afirman que según sea la intención del autor, en un mismo texto se puede combinar dos o más estructuras, aunque siempre va a predominar alguna de ellas. Los autores postulan las siguientes estructuras, las cuales son retomadas por el grupo de Lenguaje Bacatá (2015), quienes las desarrollan de la siguiente manera:

1. *Descripción*: presentan una serie de características, atributos o ideas referidas a personas, lugares, cosas o eventos.
2. *Listas simple o enunciado de conceptos*: expone una lista de ideas y características con el fin de ampliar o profundizar una información. Se añaden algunos componentes organizativos como el orden y la secuencia.
3. *Relación causa – efecto*: organiza la información en una serie de pasos que llevan a un producto o consecuencia.
4. *Comparación o contraste*: presenta una descripción de similitudes o diferencias entre dos o más ideas, conceptos o tópicos.
5. *Problema – solución*: plantea la interacción entre al menos dos factores: uno como problema y otro como solución. (p.18)

En el ámbito educativo es fundamental trabajar la estructura organizativa que presenta el texto expositivo, puesto que este reconocimiento le permite al estudiante mejorar su comprensión lectora y su producción oral. Así lo afirman Richgels, McGee &

Slaton (1990) al plantear que “En la medida en que los alumnos sepan cómo es un pasaje ideal, bien estructurado, de cada una de las cinco estructuras textuales, eso les ayudará a reescribir borradores de sus propias exposiciones...” (p. 35)

De esta forma, el reconocimiento de la estructura de un texto expositivo le permitirá al estudiante pasar a la organización de la información desde lo oral al mantener la misma estructura. En otras palabras, es permitir que el estudiante logre transponer el reconocimiento de la estructura de un texto leído al ejercicio de situar la estructura en la oralización del mismo texto.

Por otra parte, como estrategia didáctica establecida por los autores para la enseñanza de las estructuras textuales se encuentra el uso de organizadores gráficos. Un organizador gráfico es definido como “una representación visual del conocimiento” Dunston, (1992) (citado por el grupo de Lenguaje Bacatá, 2015, p. 19). De manera que, este tipo de recursos fomenta el aprendizaje y le permite al estudiante involucrarse con la información para llegar a comprenderla e interpretarla y así darla a conocer a los demás en una exposición oral. En el siguiente cuadro se establece el tipo de organizador gráfico para cada una de las estructuras textuales descritas anteriormente:

Tabla No. 3. Organizadores gráficos según estructura textual.

Estructura y patrón	Tipos de organizadores textuales pertinentes
Definición y ejemplo, descripción	Mapas conceptuales, red de conceptos, CQA (conocemos, queremos saber y aprendimos). Basados en conceptos.
Lista simple, generalización y principio	Mapas de ideas, red de conceptos, gráfico de idea central, gráfico de características. Basados en conceptos.
Proceso, relación causa y efecto	Columna vertebral de pescado, gráfico de características. Establecen relaciones.
Comparación o contraste	Diagrama comparativo, diagrama de Venn
Problema – solución	Cuadro de análisis y conclusiones, escala de acuerdos o de satisfacciones. Se basan en una evaluación.
Secuencia temporal o cronológica	Línea de tiempo, cronología, procesos, cadenas, escaleras. Se basa en relaciones.

Fuente: Grupo de Lenguaje Bacatá (2015, p. 19)

Dado lo anterior, el reconocimiento de la estructura a través del uso de los organizadores gráficos facilitarán la explicación de la información y sobre todo la comprensión e interpretación de la misma por parte del auditorio durante el desarrollo de una exposición oral, de esta forma permitirá cumplir con el propósito pragmático de este subgénero oral.

A continuación, se desarrolla la categoría de exposición oral como subgénero oral que está ligado al texto expositivo, en cuanto este último direcciona la estructura a través de la cual circulará la información y permitirá la organización de la misma en una exposición.

2.10. La exposición oral

Para desarrollar esta categoría se acogen los planteamientos de Palou & Bosch (2005) quienes sostienen que la elaboración de una exposición debe ser rigurosa y en la cual ha de tener en cuenta el qué decir, en qué orden decirlo y cómo decirlo, “es importante ordenar el discurso, exponerlo de manera comprensible y desplegar los recursos necesarios para mantener el interés y la atención” (p. 46)

Las autoras distinguen cinco fases de preparación de una exposición. Para la preparación de este subgénero oral se han de tener en cuenta las expectativas de la audiencia sobre el tema a tratar, como también, los conocimientos previos. Las fases son las siguientes.

- a) *Invencción de las ideas*: momento de la investigación y la búsqueda de la información.
- b) *Disposición de las ideas*: la información se selecciona, ordena y organiza.
- c) *Exposición*: se precisan los recursos a utilizar durante la exposición.
- d) *Memoria*: es necesario memorizar el discurso, su orden y el uso de los recursos.
- e) *Actuación*: estrategias a utilizar para mantener la atención, como los gestos, las miradas, las posturas, la voz, la distribución del tiempo y la ubicación en el espacio.

De igual manera, Palou & Bosch (2005) presentan las partes que ha de tener un discurso. Al comienzo se realiza una introducción al tema para captar la atención del auditorio y se presenta el plan del discurso; en un segundo momento, se desarrolla el tema a través de conexión entre las ideas, definiciones, narraciones, reformulación o repeticiones, explicaciones y razonamientos pertinentes para que la información sea comprendida por el público, y, para terminar, es necesario que el expositor realice un resumen de la información expuesta.

Luego de esta conceptualización, es importante aclarar que la relación de la exposición y el texto expositivo, se establece en el momento en que la exposición oral es el medio por el cual se oraliza y se pone en circulación un texto expositivo teniendo en cuenta sus diferentes estructuras. Es decir, la exposición oral sería un modelo o una forma a través del cual circula un discurso que se oraliza, que cumple con un propósito pragmático; para esto, es importante que el estudiante reconozca la estructura gracias a la lectura del texto, elabore un organizador gráfico con el cual ordenará las ideas que planeará, explicará y a su vez evaluará su exposición.

Por lo tanto, lo anterior permite reafirmar el interés por llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje cuyo eje fundamental gire en torno a desarrollar la oralidad formal en los estudiantes de grado octavo a través de la exposición oral.

Dado lo anterior, se referencia a los fundamentos epistemológicos, pedagógicos y didácticas del Taller Pedagógico y de la Pedagogía por Proyectos, específicamente los proyectos de aula, como estrategias didácticas que permiten llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje alrededor de la exposición y la oralidad formal.

2.11. El taller pedagógico

El taller pedagógico es concebido por la autora Rodríguez (2012) como una estrategia eficaz multifuncional, interactiva y sistemática que posibilita el aprendizaje en el contexto educativo. En otras palabras, es una práctica educativa cuyo objetivo es la realización de una actividad específica para el desarrollo de habilidades. Por consiguiente, resulta ser una estrategia didáctica adecuada para el fortalecimiento de habilidades partir de actividades planeadas, controladas, realizadas y evaluadas alrededor de los elementos constitutivos de la oralidad y de la exposición oral.

En otro orden de ideas, el taller pedagógico como estrategia, se constituye por secuencias de actividades intencionadas en búsqueda de alcanzar los logros propuestos donde se integran los conocimientos escolares y la vida cotidiana de los estudiantes. Dado lo anterior, la autora Rodríguez (2012) afirma que “En efecto, como instrumento de enseñanza y aprendizaje, el taller facilita la apropiación de conocimientos, habilidades o destrezas a partir de la realización de un conjunto de actividades desarrolladas entre los participantes.” (p.16)

Igualmente, la autora expone las características sobresalientes del taller pedagógico. En primer lugar, es una estrategia multifuncional ya que no solamente pretende el logro de unos fines a través de la participación de los estudiantes en actividades intencionadas; sino también, le permite al docente asumir sus propias prácticas pedagógicas como objeto de análisis para emprender acciones de mejora de tal forma que incidan en el contexto educativo.

En segundo lugar, el taller se caracteriza por ser una estrategia didáctica que permite la construcción de diversos aprendizajes en el aula a partir de acciones planeadas y controladas, cuyos elementos constitutivos sea el diálogo, la participación, el carácter funcional y significativo, lúdico, integrador y sistémico. Igualmente, se considera una estrategia formadora ya que le confiere al docente un espacio de reflexión y acción a través del cual interioriza los fundamentos teóricos y prácticos de su disciplina, aspectos centrales para la transformación de las prácticas pedagógicas. Finalmente, el taller se caracteriza por ser una estrategia investigativa puesto que, en términos de la autora “el taller genera las condiciones para la observación detallada y sistemática de las interacciones entre docentes-estudiantes, docentes-docentes, así como registrar y analizar la información e interpretar los aspectos relevantes del problema en cuestión.” (Rodríguez, 2012, p.26)

Por último, la autora desarrolla de forma detallada las etapas en las cuales se debe desarrollar un taller pedagógico, las cuales se exponen posteriormente:

Tabla No. 4. Etapas de un taller pedagógico

Etapas	Acciones
Planeación	Para la planeación del taller se requiere tener presente el tipo de problemas a los cuales se busca dar solución a través de su implementación, el contexto en el cual se ejecuta y los criterios que articulan las distintas dimensiones que convergen en la investigación.
Ejecución	la participación activa de los miembros del taller mediante el cumplimiento de diversos roles y funciones permite la realización de actividades diferenciadas pero convergentes, al igual que logros en distintos planos de la realidad analizada
Evaluación	Entendida como el conjunto de acciones enfocadas a obtener información sobre el grado de apropiación de conocimientos y como un proceso permanente a lo largo del aprendizaje. La evaluación es entonces, una herramienta para la mejora de los procesos de aprendizaje.

Fuente: Adaptación de los postulados de Rodríguez (2012, pp. 13-43)

2.12. La Pedagogía por Proyectos

La Pedagogía por Proyectos surge de un cambio en las concepciones epistemológicas del conocimiento, al establecer que este está relacionado con la acción humana; en otras palabras, asume que el conocimiento se construye en la acción que se genera en los actos humanos. Para Rodríguez (2001) la Pedagogía por Proyectos es "...una estrategia pedagógica que posibilita los aprendizajes contextualizados y significativos de los alumnos y la participación activa y creativa de los docentes..." (p. 17), lo que busca en definitiva este tipo de estrategia es insertar la vida en la escuela.

De igual modo, Jolibert & Jacob (1998) dan las razones por las cuales se debe elegir una Pedagogía por Proyectos, entre las razones sobresale que es a través de esta estrategia que se les da sentido a las actividades propuestas en el aula; es decir, tienen significado para las estudiantes ya que responden a sus necesidades e intereses, además que han sido planificados por ellos.

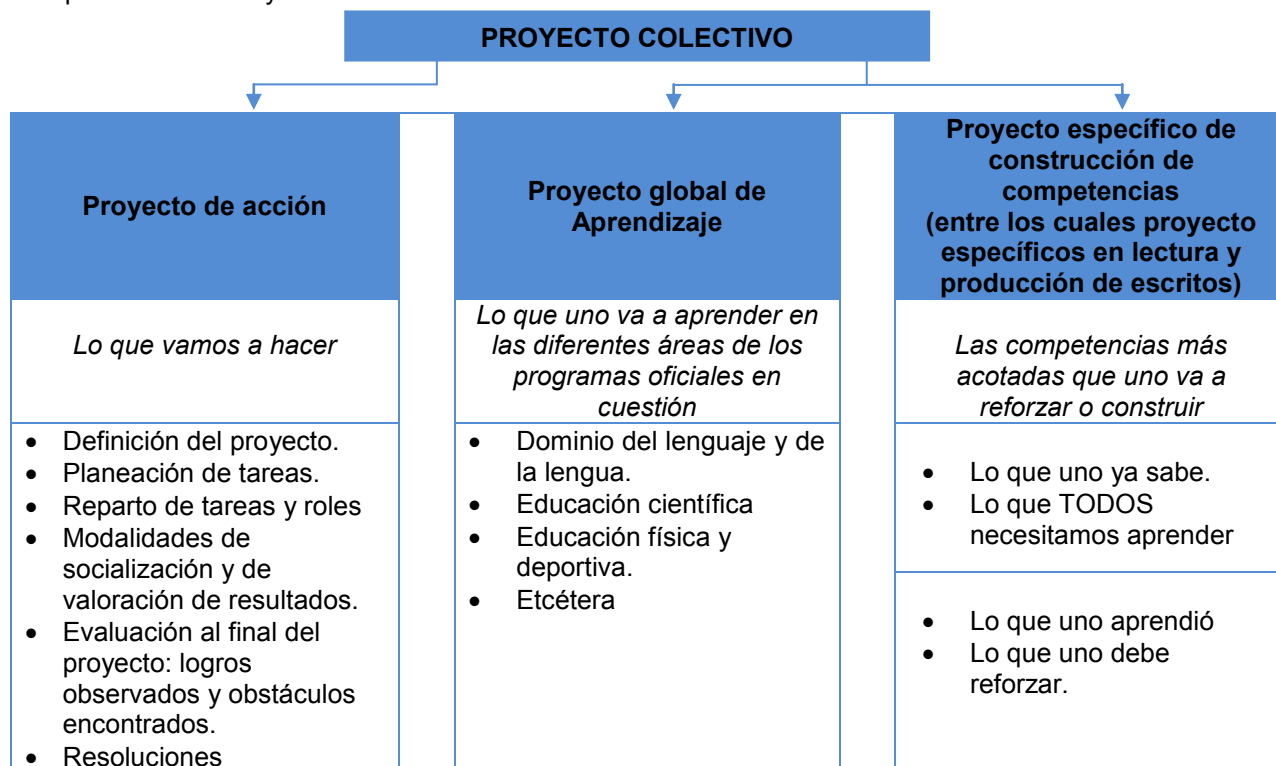
Añadido a lo anterior, la Pedagogía por Proyectos ayuda a la organización del trabajo escolar y la participación de todos en la consecución de las actividades planteadas; de esta forma, se realiza un trabajo cooperativo, favoreciendo las relaciones personales dentro del grupo; asimismo, permite al estudiante asumir responsabilidades y tomar decisiones; por último, la Pedagogía por Proyectos favorece la autoestima, la autonomía y el desarrollo de la personalidad.

"...a través de un proyecto, los alumnos reconocen la escuela como un lugar privilegiado donde se realizan los aprendizajes significativos para ellos, ven al profesor como una persona facilitadora de aprendizaje que los va a ayuda cuando surjan dudas o dificultades y a sus compañeros como pares con los cuales es agradable compartir y confrontar." (Jolibert & Jacob, 1998, p. 38)

La Pedagogía por Proyectos es una estrategia eficaz que permite la apropiación de saberes de manera significativa; por lo cual, constituye una opción didáctica ya que facilita el establecimiento de relaciones entre conocimientos. Esto implica un cambio en las concepciones del cómo se aprende y de cómo se enseña; en otras palabras, es una reorientación de los saberes, los roles y el carácter de las estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Resulta oportuno, presentar el modelo pedagógico de proyecto que proponen Jolibert & Sraiki (2009), denominado *proyecto colectivo*, el cual está constituido por tres tipos de proyectos, cada uno con las acciones específicas que debe cumplir, a saber:

Esquema No. 1. Proyecto Colectivo



Fuente: Jolibert & Sraiki (2009, p. 31)

Asimismo, Jolibert & Jacob (1998) establecen el nuevo rol que debe asumir el docente dentro de la Pedagogía por Proyectos. En esta estrategia, el docente debe crear las condiciones que favorezcan el aprendizaje del estudiante tanto de forma individual como social del mismo. También le es propio al docente generar diversas situaciones que conlleven al estudiante a diferentes intercambios, tanto orales como escritos. Así mismo, el docente debe propiciar espacios de sistematización y evaluación de los aprendizajes

De igual manera, el rol del estudiante también tiene un cambio significativo. El estudiante participa de forma activa, dinámica y crítica en la persecución de los objetivos trazados en la planeación del proyecto y se sitúa en el origen y centro de la actividad.

Jolibert & Jacob (1998) enuncian que los proyectos nacen de las necesidades que surgen de la vida diaria del curso o de la escuela; y las propuestas pueden ser formuladas por los alumnos o por el profesor. Así mismo, las autoras proponen unas fases para la organización didáctica del proyecto las cuales permiten, por un lado, asignar las responsabilidades a cada uno de los participantes según el objetivo de cada fase; además, cumplir con los nuevos roles asumidos, tanto el docente como los alumnos a lo largo del proyecto.

Tabla No. 5. Fases de un proyecto de aula

FASES	ACCIONES
Origen del proyecto	Necesidad que surge de la vida diaria del curso Propuesta: - de los alumnos - del profesor
I. Planificación del proyecto	1. Formular objetivos. ¿qué queremos hacer? ¿qué queremos lograr? 2. Definir tareas a realizar. 3. Elegir grupos responsables de las actividades del proyecto. 4. Calendarizar ¿Cuándo? 5. Recursos (humanos y materiales) ¿con qué o quién (es)?
II. Realización de las tareas necesarias	1. - Cada grupo se organiza para cumplir con la tarea de la cual es responsable. - Busca el material necesario - Pide apoyo del docente, si es necesario. - Realiza lo que le compete, individual o grupalmente. 2. En esta fase se consideran momentos de evaluación parcial: ¿Cómo vamos? ¿Qué nos falta por hacer? ¿Qué grupo necesita apoyo?
III. Culminación del proyecto	1. Se preparan las condiciones materiales para la socialización del proyecto. 2. Se busca un clima de calma y respeto, entregando el respaldo afectivo alentador necesario. 3. Se presenta a los demás, se comparte el producto del trabajo cualquiera que sea su forma. 4. Se vivencian y asumen las primeras reacciones de los demás. Se reserva para la fase siguiente el análisis crítico.
IV. Evaluación del proyecto mismo	1. En esta fase se revisa lo que funcionó o no y por qué, tanto de los alumnos como a nivel del docente. 2. Se identifican los logros obtenidos en relación con los logros esperados. 3. Se analizan los factores facilitadores y los obstáculos. 4. se proponen y discuten mejoramientos para los proyectos que están por venir.
V. Evaluación de los aprendizajes y sistematización	Los que aprendieron los estudiantes en cuenta a: 1. Conocimientos nuevos y grado de dominio de estos, en relación con sus conocimientos previos. 2. Procesos de aprendizaje, estrategias eficientes o no. 3. Competencias de comportamiento sociales en la vida cooperativa (escuchar y respetar a los demás, aceptar y solucionar conflictos, descubrir aspectos nuevos de los compañeros, cumplir con los compromisos y las tareas, desarrollar funciones, etc.

Fuente: Adaptación de los postulados de Jolibert & Jacob (1998, pp. 244 - 254)

Finalmente, Jolibert & Jacob (1998) exponen que la evaluación en la Pedagogía por Proyectos tiene carácter formativo más que acumulativo; es decir, que la función que desempeña la evaluación formativa está relacionada con obtener información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de tal forma que los resultados permitan reorientar el proceso. Puesto que el objetivo de la evaluación formativa es ayudar a mejorar el aprendizaje mediante la observación y el análisis de los saberes, habilidades y estrategias, además de comprender y valorar el cómo y por qué de las actuaciones.

Por consiguiente, la evolución formativa como un proceso de obtención de información, elabora juicios que permiten la toma de decisiones en pro a mejorar la enseñanza y aprendizaje en el ámbito escolar. Es así como desde esta perspectiva el docente asume una actuación diferente, siendo él el regulador de las producciones de los estudiantes, focalizando la atención hacia las actitudes, dificultades y necesidades que manifiesta el estudiante para establecer propuestas que permitan superar dichas debilidades y generar así un aprendizaje significativo.

En otras palabras, la evaluación tiene una función reguladora en los procesos y retro-alimentadora hacia las acciones llevadas a cabo tanto por el docente como por el estudiante. Asimismo, tiene como función la “de la representación anticipada en la acción, apropiación de criterios y autogestión, de los que surgen conceptos como autocontrol, autoevaluación, autorregulación, entre otros.” (Jolibert & Jacob, 1998, p. 175)

Dado lo anterior, esta investigación acoge como estrategia pedagógica y didáctica la Pedagogía por Proyectos puesto que este tipo de estrategia permite llevar a cabo acciones en el aula significativas para los estudiantes ya que permite trabajar bajo sus intereses y necesidades; así mismo, permite el trabajo colaborativo donde el saber se construye con la ayuda de los demás. Otra de las razones por las cuales se asume este tipo de estrategia es que el lenguaje está inmerso en cada una de las acciones lo cual permite desarrollar cada una de sus modalidades y actividades discursivas por medio de los géneros discursivos.

En ese orden de ideas, los fundamentos teóricos desarrollados orientan la pesquisa, puesto que permiten exponer los conceptos básicos relacionados con el campo del lenguaje, la oralidad, sus elementos constitutivos, sus formas de producción;

la exposición oral y los postulados de la Pedagogía por Proyectos. Esta conceptualización posibilita llevar a cabo el análisis de los procesos y brinda herramientas para la interpretación de los resultados obtenidos en la fase de intervención.

3. Referentes Metodológicos

Con el objetivo de aportar una solución a la problemática planteada, se hace necesario el diseño de una ruta metodológica, acorde con el tipo de investigación que el contexto educativo requiere. Esta ruta metodológica permite enmarcar el paradigma, el método y el diseño que permitan construir la estructura de intervención con miras a la transformación de la realidad escolar explicada en el capítulo uno. A continuación, se desglosa dicha ruta metodológica.

3.1. Paradigma Hermenéutico – interpretativo

La investigación se inscribe en el paradigma hermenéutico, puesto que este paradigma centra su atención en la realidad social, para interpretarla y resolver posibles problemas que enfrentan cada día los sujetos participantes. El paradigma interpretativo entiende que la realidad social es dinámica debido a las interrelaciones que se dan entre los sujetos, los motivos que los mueven y los significados que le asignan a las acciones. Este paradigma permite tener en cuenta esa realidad del contexto en el cual se diagnostica una problemática para poder llevar a cabo diferentes métodos y de esta forma intervenir sobre dicha realidad, tales como la descripción, la interpretación y la comprensión de los fenómenos sociales que allí se presentan. Así lo expone Rodríguez (1999) “el propósito no es explicar, sino comprender, interpretar, profundizar en el conocimiento de la forma cómo se experimenta la vida social” (p. 5)

En ese mismo sentido, Gurdian (2007) señala que la hermenéutica es un método que busca la comprensión y que tiene como propósito “...descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos, así como cualquier acto u obra, pero conservando su singularidad en el contexto del que forma parte” (p.147). Es decir, el paradigma interpretativo analiza y explica un objeto de estudio en su contexto real, desde una mirada no fraccionada; de esta forma el investigador hace parte del proceso y está en diálogo constante con el contexto y con los sujetos participantes.

En relación con lo anterior, el papel del investigador consiste en comprender e interpretar el conocimiento que los actores tienen de su situación y de su condición de

vida a partir de la observación directa de la comunidad y del registro de las situaciones tal cual se desarrollan. A partir de la información recolectada se devela la problemática recurrente y se emprenden acciones para su solución, acciones donde es importante la participación de los sujetos.

Desde esta perspectiva, la investigación se inscribe en el paradigma interpretativo pues tiene como objetivo la descripción, comprensión e interpretación de un fenómeno social como lo es la oralidad teniendo en cuenta los factores que inciden en su desarrollo y cualificación dentro de la escuela. Todo esto con el fin de lograr cambios significativos tanto en el desempeño oral de los estudiantes de grado octavo como en las prácticas pedagógicas de la docente.

Asimismo, la investigación se identifica con los postulados de este paradigma ya que posibilita incluir a los sujetos (docente-investigadora y estudiantes) para generar cambios sobre sus propias prácticas con el objetivo de cualificar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, a partir de una observación detallada de la problemática, se pueden interpretar y comprender aquellos aspectos que intervienen en el desarrollo de la oralidad formal en los estudiantes objetos de estudio.

3.2. Enfoque cualitativo

Para Creswell (1998) citado por Vasilachis (2006) la investigación cualitativa es un proceso interpretativo cuyo objetivo es indagar para examinar un problema humano o social. Es decir, para el autor, el investigador analiza, presenta la mirada de los sujetos investigados y elabora una imagen holística de la realidad para conducir al estudio de una situación natural.

Ahora bien, la investigación cualitativa tiene como característica principal el interpretar y comprender la realidad a través del conocimiento que los sujetos tienen de su propio contexto, de ahí la importancia de recolectar la información suficiente para alcanzar los objetivos planteados que contribuyan a la solución del problema develado en las acciones cotidianas de los sujetos. Como lo afirma Bonilla & Rodríguez (1997) "...su interés es captar la realidad social a través de los ojos de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto" (p. 47)

Aunque lo anterior sea la característica fundamental de la investigación cualitativa, esta también presenta otra serie de rasgos igualmente importantes que son expuestos por la autora Vasilachis (2006) y los cuales se exponen posteriormente:

a) La investigación cualitativa se interesa por la relación que se da entre el investigador y el (los) sujeto(s) de estudio, puesto que el investigador hace parte de la situación y, por lo tanto, debe tener una comunicación directa, cercana y constante con los sujetos investigados para que de esta forma pueda comprender, interpretar y reflexionar sobre sus condiciones de vida.

Durante la investigación, la maestra tiene un contacto directo con los estudiantes de grado octavo; este contacto le permite reconocer, comprender e interpretar las competencias que tiene los estudiantes alrededor de la oralidad.

b) La investigación cualitativa permite emplear diferentes métodos de análisis y de explicación flexibles al contexto social donde los datos son producidos; por eso, se centra en la práctica real y situada. En relación con el caso, se emplea principalmente la observación como método que permite obtener datos potenciales sobre la naturaleza de los usos orales en los estudiantes de grado octavo.

c) La investigación cualitativa intenta identificar la naturaleza de la realidad y su estructura dinámica. Para la investigación que se adelanta, esta característica se refleja en la comprensión e interpretación de los datos obtenidos a través de los métodos utilizados, ya que permiten tener una visión amplia sobre los usos orales de los estudiantes; como también, reflexionar sobre las acciones que los docentes realizan para el trabajo sobre esta modalidad del lenguaje en el aula de clase.

d) Otra característica que menciona la autora se relaciona con el objetivo que persigue la investigación cualitativa. La finalidad está dirigida a descubrir lo nuevo y proveer nuevas perspectivas sobre lo que conoce. (pp. 28-29)

Esta investigación tiene como finalidad ir progresivamente modificando los usos que los estudiantes de grado octavo realizan de su oralidad, pasar de unos usos coloquiales a unos cada vez más formales.

Lo anterior es fundamental para la presente investigación porque le posibilita a la docente investigadora reconocer aquellos rasgos fundamentales de la investigación cualitativa para poder identificarlos en la propia investigación. Es decir, poder reconocer quién se estudia, qué se estudia, los métodos a utilizar para la obtención de datos y la meta que persigue la investigación.

Por otro lado, entre los componentes que hacen parte de la investigación cualitativa, la autora Vasilachis (2006) hace mención de tres: los datos, los procedimientos de análisis de esos datos y el informe final. Los datos deben guardar relación con la pregunta de investigación planteada, así pues, estos datos son recolectados intencionalmente y en situaciones naturales. La autora recomienda que emplear diversidad de métodos de recolección de datos para poder capturar la complejidad del contexto que se estudia.

En cuanto al informe final, Martínez (2000, p. 130) expone las etapas que lo conforman. Entre las etapas o partes se encuentran:

- a) Los objetivos y las interrogantes planteadas. Para la presente investigación, en primer lugar, se generó un interés que sirvió de guía para la observación y por tanto obtención de datos los cuales permitieron plantear los objetivos y el problema de investigación en torno a los usos orales formales de los estudiantes de grado octavo.
- b) La orientación epistemológica del investigador. Esta etapa está relacionada con la adopción de un enfoque que permita entender los procedimientos utilizados para llegar a las conclusiones. Para la investigación desarrollada, se elabora la etapa con el paradigma hermenéutico interpretativo, con el enfoque cualitativo y el diseño de investigación-acción.
- c) El marco conceptual y teórico que sustenta la actividad de investigación, para esta fase, en la investigación se acogieron los postulados teóricos sobre la perspectiva sociocultural del lenguaje desde Vygotsky (1964) y Bruner (1986). Asume los planteamientos de la oralidad de Ong (1987), Bajtín (1999), Calsamiglia & Tusón (2002). Y para conceptualizar sobre oralidad formal acoge los planteamientos de Castellà & Vilà (2005); entre otros autores que

establecen el conjunto de conceptos que forman la estructura teórica de la investigación.

- d) Selección de los participantes y su situación. Se realiza una descripción de los participantes, su situación y sus circunstancias. En el caso, se da información sobre el contexto institucional y familiar de los estudiantes; además, se describe la forma como los estudiantes de grado octavo hacen uso de la oralidad. De esta forma plantear las razones que justifican la elección del problema y del grupo.
- e) Estrategias para la recolección de los datos. Para la obtención de “datos se han elegido métodos y estrategias determinadas. Es necesario dar las razones o argumentos que justifican y respaldan esa elección” (Martínez, 2000, p. 136) En la investigación se usaron como estrategias el diario de campo, la observación, la entrevista, la grabadora de audio y vídeo. De esta forma, se obtiene la información que será expuesta luego para su comprensión e interpretación.
- f) Técnicas de categorización, análisis e interpretación. En esta etapa, es importante que el investigador señale “de dónde partió, por dónde caminó y cómo llego a sus conclusiones” (Martínez, 2000, p. 138). En la presente investigación a partir de los datos obtenidos y de la teoría acogida, se plantean las categorías, sub-categorías y unidades de análisis que guiarán el proceso de intervención para llegar luego a analizar e interpretar la información y de esta forma poder establecer las conclusiones.
- g) Presentación y aplicación de resultados. Para el autor, en este capítulo “se describe el proceso y el producto de la verdadera investigación, es decir, cómo se produce la estructura o síntesis teórica de todo el trabajo y, también, cómo se evalúa.” (Martínez, 2000, p. 87).

A partir de lo anterior expuesto, la maestra asume una actitud reflexiva que le permite develar las problemáticas que los estudiantes presentan en su oralidad, analizar el contexto de donde surgen, proponer estrategias para transformar la realidad en la cual participa y de esta forma lograr la cualificación en los estudiantes de grado octavo de los procesos orales formales.

De esta forma, la investigación cualitativa le permite a la docente reflexionar y replantear sus prácticas de enseñanza en relación con la oralidad. Es así, como la investigación cualitativa mejora la planificación y ejecución de estrategias que posibilitan llevar a cabo un proceso basado en la observación, reflexión y cambio para la reconstrucción de la realidad con el fin entenderla y comprender el contexto y a los sujetos que interactúan en él.

3.3. Diseño metodológico

Como diseño metodológico esta pesquisa se enmarca en la investigación-acción, ya que este se caracteriza por el predominio de las acciones transformadoras en la investigación realizada por los sujetos partícipes en pro de cualificar algunas necesidades develadas. Como lo manifiesta Elliott (2005) la investigación – acción se define:

“...como el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de pruebas “científicas” de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado.” (p. 88)

La investigación – acción permite identificar unas necesidades sobre las cuales se planea y organizan una serie de acciones para poderlas transformar en beneficio de la comunidad. Para la investigación-acción, la participación de los sujetos, tanto del investigador como de los sujetos-objeto de estudio, deberá ser activa, puesto que se involucran en la planificación del proceso investigativo, en la producción conjunta de conocimientos que permiten la transformación social desde su aplicabilidad a una realidad concreta. Para Kemmis & McTaggart (1988) citados por Murillo (2001) consideran que la investigación – acción “crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación.” (p. 5)

La investigación-acción presenta una serie de características que la hace pertinente para el presente trabajo de investigación las cuales son teorizadas por Elliott (2010, p.24 - 26) a saber:

- 1) Según el autor la investigación-acción está relacionada con los problemas cotidianos que se presentan desde la práctica y que son experimentados por los docentes dentro del aula de clase. Para el caso, la problemática planteada está relacionada con el uso que hacen los estudiantes de la oralidad en situaciones que requiere de un uso formal de la misma.
- 2) La investigación-acción tiene como propósito elaborar un diagnóstico de la situación problema manifestada en la escuela, la cual es profundizada, explorada y comprendida por los docentes. En la investigación, el diagnóstico está en relación con los diferentes momentos en que los estudiantes hacen uso de la oralidad dentro del aula de clase.
- 3) La acción educativa que es requerida para cambiar o mejorar la situación problema debe suspenderse mientras se realiza una revisión teórica con el objetivo de conseguir una comprensión más profunda del problema. En otras palabras, para la comprensión de un problema se exige su relación con la teoría que lo sustenta. Para el caso, la teoría está asociada con saber qué es la oralidad, cuáles son sus elementos constitutivos, qué es la oralidad formal y cuáles son los usos en el ámbito educativo. Esto con el fin de validar lo que se reconoce en el contexto que se observa.
- 4) Otra de las características principales postuladas por el autor que es compartida por la investigación es aquella que consiste en interpretar "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema. Es decir, "los hechos se interpretan como acciones y transacciones humanas, en vez de como procesos naturales sujetos a las leyes de la ciencia natural" (p. 25). Para esta investigación se reconoció los conocimientos que los estudiantes tienen de la oralidad a través de las entrevistas y de las observaciones hechas.
- 5) En su texto, Elliott (2010) hace uso del término "profesores como investigadores" para referirse al papel que debe desempeñar el maestro en el contexto educativo, el cual consiste en la reflexión para una comprensión profunda de la situación, que le permita mejorar la calidad de la acción mediante la búsqueda de explicaciones y causas, generando así un desarrollo profesional. Aplicado al caso, la investigación-acción le posibilita a la docente-investigadora reflexionar sobre

sus prácticas de enseñanza con respecto al papel que cumple la oralidad en sus clases, para que de esta forma comprenda e interpreta la situación con el fin de generar cambios significativos en sus acciones.

- 6) Esta investigación, busca generar cambios en la forma de como los estudiantes hacen uso de su oralidad, siendo conscientes que esta modalidad del lenguaje le permite la interacción comunicativa y el desenvolvimiento en el contexto social. Lo anterior se relaciona con lo establecido por Elliott (2010)

“La educación no sólo concierne al desarrollo de las capacidades humanas de comprensión induciendo a los estudiantes a las “estructuras de conocimiento”, sino que se refiere al desarrollo de las capacidades humanas en relación con lo que de verdad es importante en la vida” (174).

Dado lo anterior, este diseño metodológico es apropiado para la investigación porque permite establecer acciones transformadoras para que los estudiantes de grado octavo puedan avanzar en los dominios de la oralidad teniendo en cuenta el contexto ya que este les exige interactuar de cierta manera. Por lo que, son fundamentales las acciones emprendidas por la maestra para cumplir con los objetivos trazados y así beneficiar a los estudiantes en cuanto a la cualificación de sus usos orales.

3.3.1. Etapas del diseño metodológico

Para poder efectuar el objetivo planteado por la investigación-acción que consiste en “...mejorar la práctica en vez de generar conocimientos.” (Elliott, 2005, p. 67) es fundamental acoger las etapas de la investigación-acción postuladas por el autor, las cuales son las siguientes:

a) Identificación y aclaración de la idea general:

Para Elliott (2005) esta fase consiste en un enunciado que relaciona una idea con la acción; en otras palabras, hace referencia al estado de la problemática que se desea cambiar o mejorar. En esta investigación, el problema identificado está relacionado con los usos orales que hace el estudiante en espacios que le exigen de unos formales.

Para aclarar la idea general, se usó diversos instrumentos y técnicas de recolección de información, como entrevistas a docentes y estudiantes para conocer

las concepciones que tienen sobre oralidad; observación de clase por medio de los diarios de campo con el fin de identificar las acciones emprendidas por los docentes para el trabajo de la oralidad en clase; revisión de antecedentes con el propósito conocer cómo se han llevado a cabo investigaciones en torno a la oralidad y, por último, lectura teórica con objetivo de tener una comprensión profunda sobre qué es la oralidad. Es importante aclarar que estos momentos no fueron lineales, por el contrario, permitieron ir y volver sobre el proceso investigativo

b) Reconocimiento y revisión:

En esta etapa se debe “describir con la mayor exactitud posible la naturaleza de la situación que queremos modificar o mejorar.” (Elliott, 2005, p. 92). En la investigación, a partir de lo llevado a cabo en la fase anterior, se constata que el interés investigativo está centrado en los usos orales que los estudiantes de grado octavo hacen de la lengua y en las acciones que debe emprender la docente para cualificar dichos usos. Asimismo, se establecen los objetivos y las preguntas de investigación, se tiene una proyección teórica y metodológica que para Martínez (2000) son las fases de una investigación cualitativa

c) Estructuración del plan general:

Según Elliott (2005) esta fase hace referencia a los factores que pretendemos cambiar o mejorar, revisando la idea general y realizando las negociaciones necesarias para llevar a cabo las acciones que permitan modificar el estado de la problemática. Para el caso, luego de las acciones emprendidas en las etapas anteriores se continúa con la idea general establecida, la cual está en relación con los usos orales que hacen los estudiantes de grado octavo de su lengua. Dada la problemática, los factores que se pretenden cambiar están relacionados con los usos orales de los estudiantes para que progresivamente pasen de los usos coloquiales a usos más formales y elaborados, esto a través de la implementación de proyectos de aula con el fin de mejorar y cualificar la situación.

Elliott (2005) expone que, en esta fase, otro elemento que la constituye son las negociaciones que se deban realizar para emprender las acciones. Para el caso, es

importante negociar con los mismos estudiantes sobre el uso de la grabadora de video para poder recolectar el corpus necesario para su posterior análisis; además, negociar con las directivas docentes para la implementación de los diferentes proyectos de aula que se realizarán para alcanzar los objetivos propuestos. Para poder llevar a cabo las acciones que permitan la cualificación de la oralidad, se hará uso de recursos humanos, materiales y físicos

d) El desarrollo de las siguientes etapas de acción:

En esta fase, Elliott (2005) establece que el docente investigador decide el curso de las acciones que se debe seguir y cómo se supervisarán tanto en el proceso de implementación como sus efectos. Para la investigación, se irán desarrollando y evaluando las acciones en relación con el problema, a cómo está estructurado para poder avanzar con la siguiente acción. Lo anterior con el objetivo de mirar la pertinencia de cada acción en concordancia con las transformaciones asociadas a los sujetos que se involucran y sobre todo a los objetivos de la investigación.

e) Implementación de los siguientes pasos:

Esta etapa está relacionada con la implementación del plan general; pero, al mismo tiempo, señala la importancia de la supervisión y de la revisión de causas que generan dificultades. En otras palabras, en esta etapa se realiza la evaluación de las acciones emprendidas para mejorar la situación. Al realizar la evaluación, es posible que se deban realizar modificaciones a la idea general o al plan general de acción.

3.4. Técnicas e instrumentos

Para la puesta en marcha del proyecto de investigación y para el alcance de los objetivos propuestos, se usaron como instrumentos y estrategias para la recolección de la información las siguientes:

3.4.1. La observación

Para Popkewitz (1988) citado por Rodríguez (1999) esta estrategia permite la descripción detallada de las actividades que se realizan al interior del aula, su reflexión y posterior análisis. Asimismo, para McMillan & Schumacher (2005) la observación permite al investigador conocer su percepción de los acontecimientos "...de este modo, la investigación participante permite comprobar si lo que se dice es lo mismo que lo que hace" (p. 454). Como instrumento utilizado para registrar la observación se implementó el diario de campo. Para los autores anteriormente citados, los diarios de campo permiten recopilar las observaciones de los que acontece mientras el investigador está en el campo; también, resumen las principales interacciones que permitirán luego la interpretación de las mismas. Para el caso, la observación y la interpretación de los diarios de campo posibilitaron realizar una mirada a la realidad del aula de clase para conocerla y analizarla, lo cual permite contrastar, afirmar o poner en duda la problemática identificada en los estudiantes de grado octavo.

3.4.2. La entrevista

Por medio de esta técnica se conocen las concepciones o conocimientos que los actores tienen respecto al tema que se indague "...cómo conciben su mundo los individuos y cómo explican o dan sentido a los acontecimientos importantes de sus vidas" (McMillan, J. & Schumacher, S., 2005, p. 458)

Para la presente investigación esta técnica fue utilizada tanto con los docentes como con los estudiantes de grado octavo. El objetivo de las entrevistas realizadas a los docentes fue conocer las concepciones que ellos tienen con respecto a la oralidad y la manera cómo potencian o no esta modalidad del lenguaje en sus prácticas pedagógicas. Con los estudiantes, el propósito estuvo centrado en obtener información sobre las percepciones que ellos tenían sobre la oralidad, cómo se trabajaba en clase y cuáles creían ellos que eran sus fortalezas y debilidades en esta modalidad del lenguaje. La grabadora de audio y vídeo fue el instrumento empleado en el momento de las entrevistas.

Para Elliott (2005) este instrumento le ayuda al docente a concentrarse más sobre una misma situación de forma más rápida y con mayor facilidad. Para esta

investigación, las grabaciones de audio permitieron la transcripción y posterior análisis de las entrevistas hechas a los estudiantes. Las grabaciones de vídeo facilitaron el análisis de las acciones realizadas por los estudiantes durante las exposiciones hechas y ayudaron a obtener información sobre los usos que ellos realizan de la oralidad.

3.4.3. Análisis de documentos.

Para Elliott (2005) los documentos pueden facilitar información importante sobre las cuestiones y problemas sometidos a investigación. Para el caso, el análisis de los documentos institucionales y de política pública permitieron identificar cuáles son las concepciones sobre oralidad que manejan tanto la Institución Educativa como el Ministerio de Educación Nacional. Para el análisis de los documentos también se hizo uso de diarios de campo ya que este instrumento permite recopilar la información pertinente para su posterior análisis e interpretación.

3.5. Población

La investigación se desarrolla en una institución educativa de carácter público, ubicada en el municipio de Soacha, Cundinamarca. La investigación se desarrolla con estudiantes de grado octavo de jornada tarde, quienes oscilan entre las edades de 11 y 14 años.

Esta institución cuenta con una población de niños y jóvenes con un estrato socioeconómico 3. La población que hace parte de la institución educativa proviene de familias nucleares formadas por la pareja y uno o más hijos, familia extensa (abuelos, tíos, primos y otros parientes) o familia monoparental en la que el estudiante vive ya sea con el padre o la madre.

Ligado directamente con el interés investigativo los estudiantes de grado octavo, en cuanto a sus manifestaciones orales, presentan fortalezas y debilidades. En cuanto a las primeras, los estudiantes reconocen que la oralidad es una capacidad y habilidad con la cual se expresan sentimiento y pensamientos a alguien, es decir, es el medio por el cual se puede entablar una comunicación con otra persona. En cuanto a las debilidades, los estudiantes manifiestan falta de manejo de los usos formales de la

oralidad, como también de los elementos constitutivos de esta (elementos no verbales, paraverbales y las características lingüísticos- textuales).

3.6. Categorías de análisis

Para Martínez (2000) una de las etapas de toda investigación cualitativa es la categorización. Para el autor, categorizar es "...clasificar, conceptualizar o codificar con un término o expresión que sea claro e inequívoco el contenido de cada unidad temática" (Martínez, 2000, p. 80). Además, establece que dentro de cada una de las categorías se tendría que distinguir varios tipos básicos o subcategorías. A continuación, se presentan las categorías seleccionadas para la investigación, estas categorías están relacionadas con los objetivos y la pregunta de investigación.

Tabla No. 6. Categorías de análisis

Categorías	Subcategorías		Unidades de análisis
Oralidad	Oralidad formal	Elementos lingüísticos	Fónico: prosodia (ritmo).
			Morfosintáctico (yuxtaposición, coordinación)
			Léxico (técnico)
		Elementos no verbales y paraverbales	Proxemia (movimiento, cambio de lugar)
			Cinésico (gestos y movimientos corporales)
Paraverbal: -Voz: tono -Vocalización.			
Organización textual	- Marcas de coherencia (ordenadores y conectores)		
Escucha	- Competencia semántica: -Competencia sintáctica – textual - Competencia selectiva		
La exposición oral	Planificación	Nivel pragmático	- Adecuación al tipo de audiencia. - Propósitos
		Nivel textual	- Consulta de información - Lectura de la información - Organización de la información - Reconocimiento de la estructura organizativa. - Elaboración de un organizador gráfico. - Elaboración de un guión: uso de estructuras expositivas: definición, lista simple, contraste, problema-solución, causa-efecto, secuencia temporal.
	Puesta en escena	Nivel estratégico	- Uso de ayudas visuales - Gestos - Movimientos corporales - Uso del espacio
		Nivel discursivo	- Progresión temática - Uso de marcas de coherencia
		Nivel lingüístico	- Significado de las palabras - Yuxtaposición y coordinación
	Evaluación	Nivel formativo ¹	- Regulación de avances desde la: Autoevaluación, Coevaluación Heteroevaluación

Fuente: Elaboración propia.

Si bien, para el desarrollo del proceso de la exposición oral se acudió en distintos momentos a la enseñanza de estructuras textuales con fines explicativos dados los materiales empleados durante la intervención; no es el texto expositivo una categoría de análisis sino es más un plano de fundamentación lingüístico-textual que fue empleado en el diseño didáctico trabajado con los estudiantes para ayudarlos en el proceso de la exposición oral.

3.7. Plan de intervención

Tabla No. 7. Fases y objetivos del plan de intervención

Tipo de intervención	Objetivos de la investigación	Objetivo didáctico	Categorías de análisis	Tipo de corpus	Tiempos
Fase de exploración Taller pedagógico	Caracterizar las representaciones desde las cuales los estudiantes hacen uso de la oralidad a partir de la implementación de un taller pedagógico.	Expresar ideas con respecto a qué es oralidad y cómo se hace uso de esta. Atender y reflexionar acerca de las intervenciones de sus pares en torno a la finalidad que cumple esta modalidad del lenguaje en diversos contextos.	Proxemia Cinésico Escucha	Grabaciones de audio Registro audiovisual Registro escrito	Tres semanas
Proyecto 1	Promover diversas situaciones comunicativas que le exijan al estudiante hacer un uso progresivo de los rasgos distintivos de la oralidad formal.	Preparar el contenido de una presentación para poder expresar sus ideas e interactuar con el otro en diversas situaciones comunicativas	Elementos lingüísticos Elementos no verbales y paraverbales Nivel discursivo Escucha	Registro escrito Grabaciones de audio Registro audiovisual	Cuatro semanas
Proyecto 2	Generar en los estudiantes una mirada autocrítica sobre su proceso de aprendizaje.	Reconocer los avances en el proceso de aprendizaje y aquellos aspectos en los cuales aún se necesita trabajo.	Nivel pragmático Nivel textual Nivel estratégico Nivel discursivo Nivel Formativo	Registro escrito Grabaciones de audio Registro audiovisual	Cuatro semanas

Fuente: Elaboración propia.

En conclusión, la ruta metodológica esboza las etapas, estrategias e instrumentos con los cuales se realiza la recolección del corpus para llevar a cabo su análisis y posterior sistematización de los resultados obtenidos. De tal forma que se dé cumplimiento al objetivo y dar respuesta a la pregunta de investigación al cualificar la oralidad formal en los estudiantes de grado octavo por medio de la exposición oral. Para ello es menester acoger los postulados del paradigma hermenéutico, del enfoque cualitativo y los fundamentos de la investigación-acción.

4. Análisis y Discusión de Resultados.

El presente capítulo tiene como propósito exponer el análisis de los resultados obtenidos a través de la implementación de estrategias didácticas propuestas para contribuir al fortalecimiento de la oralidad formal en un grupo de cuarenta y tres estudiantes de grado octavo de una institución educativa oficial del municipio de Soacha. De esta manera, este apartado compila los aportes y hallazgos centrales de la investigación.

Dado lo anterior, el proceso de intervención y los resultados de este capítulo se obtuvieron a partir del desarrollo de dos etapas: la fase de exploración y la fase de implementación de los proyectos de aula. El análisis e interpretación de este corpus se realizó desde las categorías, subcategorías y unidades de análisis establecidas con relación a los objetivos y preguntas de la investigación.

4.1. Fase de exploración

La fase de exploración tuvo como propósito caracterizar las representaciones desde las cuales los estudiantes hacen uso de la oralidad. La estrategia didáctica para llevar a cabo esta fase fue el taller pedagógico, concebido como una secuencia de actividades diseñadas con una intención donde se involucra a los participantes para alcanzar una meta propuesta (Rodríguez, 2012)

Por lo tanto, para esta fase se diseñó el siguiente taller pedagógico (Anexo No. 1).

Tabla No. 8. Estructura del taller pedagógico “Un mundo de sonidos”

Taller pedagógico “Un mundo de sonidos”			
Objetivo didáctico Expresar ideas con respecto a qué es oralidad y cómo se hace uso de esta. Atender y reflexionar acerca de las intervenciones de sus pares en torno a la finalidad que cumple esta modalidad del lenguaje en diversos contextos.			
Primera sesión	Segunda sesión	Tercera sesión	Cuarta sesión
En el lugar del otro	Mi cuerpo habla	Pintando con palabras	Aprendiendo ando

Fuente: Elaboración propia.

El taller “Un mundo de sonidos” estuvo compuesto por cuatro sesiones de trabajo. Durante el desarrollo del taller, los jóvenes de grado octavo expresaron sus ideas con respecto a qué es oralidad y cómo se hace uso de esta; además, estuvieron atentos a las intervenciones de sus compañeros con el objetivo de reflexionar en torno a la finalidad que cumple esta modalidad del lenguaje en diversos contextos.

A continuación, se muestra el análisis realizado del corpus recogido sobre la categoría de oralidad.

La oralidad

En la primera sesión llamada “En el lugar del otro”, los estudiantes, por grupos, realizaron una puesta en escena. Para crear la historia teniendo en cuenta los personajes y lugares asignado, ellos siguieron los pasos de una guía (Anexo No.1) dada por la docente-investigadora en la cual planearon y elaboraron el diálogo para su intervención. Luego de las representaciones, se abrió un espacio de reflexión a través de unas preguntas formuladas por la docente.

Registro No.14. Transcripción del taller pedagógico. Categoría de análisis: oralidad

1. /D: ¿el lugar, donde se encuentran las personas, influye al momento de hablar? ¿Por qué?
2. /E26: si, porque en el parque uno es libre, en la casa no puede, en el colegio tampoco/
3. /E2: porque depende del lugar y la situación, usamos un lenguaje distinto/.
4. /D: ¿Por qué utilizamos un lenguaje distinto según el lugar y no como siempre?/
5. /E2: por ejemplo, en la empresa se usa un lenguaje más maduro y de finanzas y de esas cosas; en
- 6.cambio, en un parque es libre de usar cualquier término al momento de hablar/
7. /D: listo, muy bien, si señora. Entonces ¿Qué relación hay entre el lugar donde se encuentran las
- 8.personas y la oralidad?/
9. /E8: Profe como lo dijo ella, que dependiendo del lugar se habla distinto. Si estoy con mis amigos en
- 10.el parque hablo de una forma, o con mis papás en la casa, de otra. Dependiendo del lugar en que
- 11.estemos usamos un lenguaje de una forma o de otra. /
12. /D: ¿alguien más? ¿No? Bueno, entonces teniendo en cuenta lo que acabamos de representar y lo
- 13.que acaban de responder los compañeros. ¿Qué es para ustedes oralidad?/
14. /E21: es una expresión de las personas tanto física como emocionalmente/
15. /E2: oralidad es el proceso por el cual nosotros, los seres humanos, nos comunicamos y
- 16.expresamos nuestras ideas, opiniones, etc. y también incluye el carácter corporal/.
17. /E24: Con la oralidad nos podemos comunicar a través del diálogo/
18. /E23: En la oralidad cuando uno habla se comunica, también se comunica con gestos para que lo
- 19.puedan entender/
20. /D: ¿Qué fortalezas y debilidades creen que tienen en cuanto al uso de la oralidad?/
21. /E29: En la oralidad hablamos con groserías y con irrespeto por no saber respetar las ideas de los
- 22.demás/
23. /E33: que nos da pena a la hora de hablar delante de muchas personas y nos trabamos cuando
- 24.vamos a hablar/
25. /E8: que no podemos expresarnos bien a la hora de hablar.
26. /D: ¿Qué ventajas y desventajas existen al desarrollar este tipo de actividades?

27. /E40: que le daba pena a uno/
 28. /D: y ¿por qué les da pena?
 29. /E37: por los nervios/
 30. /E31: experiencia/
 31. /E4: porque no estamos acostumbrados a actuar en público así sea con los mismos compañeros y
 32.pues obviamente a uno le da pena/
 33. /D: muy bien. Entonces ¿qué ventajas hay al hacer este tipo de actividades?
 34. /E26: que nos permite mejorar la pena, uno de tanta pena que le da no sabe ni lo que está haciendo,
 35.uno de tanta pena que le da le da risa y en vez de reírse uno tiene que quedarse callado y hacer
 36.algo/
 37. /E37: hacerlo más seguido porque cuando uno lo hace más seguido ya se acostumbra a la gente
 38.que está y ya sabe lo que va a hacer la otra persona, uno deja la pena porque ya sabe que es una y
 39.otra y otra vez, uno agarra confianza/
 40. /E21: profe y es como mejorar la comunicación entre los compañeros/
 41./E16: ayuda a mejorar el lenguaje con el lenguaje corporal, y ayuda a expresarse mejor/

Fuente: Transcripción fonética No. 01 del taller desarrollado del 8 al 22 de marzo del 2018

En el corpus anterior, se puede inferir que los estudiantes comprendieron, a partir de la actividad, según la situación, el lugar o las personas, se usa un registro lingüístico diferente, bien puede ser especializado y técnico o espontáneo e informal – líneas 1 a la 11-. Lo anterior, se muestra en las respuestas dadas por los estudiantes ya que la característica de la actividad consistió en realizar la representación teniendo en cuenta unos personajes –médico, conferencista, padres de familia, amigos, empresario- y un lugar asignado –el parque, la universidad, la casa, la empresa- lo cual exigió a los estudiantes elaborar el diálogo escogiendo un registro acorde a las condiciones establecidas para la sesión.

Por otra parte, según las respuestas de los estudiantes, entre las líneas 14 a la 19, la oralidad es una habilidad, exclusiva de los seres humanos, por la cual se pueden expresar ideas y opiniones; además, reconocen que esta habilidad está acompañada por elementos no verbales. Aunque se evidencia una noción sobre la oralidad como proceso, no es claro qué entienden los estudiantes por oralidad.

De igual manera, desde las respuestas acerca de los usos que hacen los estudiantes sobre la oralidad, se infiere que para los jóvenes por medio de esta modalidad de lenguaje se interactúa con los demás para realizar múltiples acciones como por ejemplo explicar hechos; sin embargo, manifestaron que cuando se ven enfrentados a hablar ante varias personas tienen dificultades para hacerlo ya sea por pena, falta de confianza o de experiencia en la realización de actividades dirigidas a un amplio público.

Las anteriores respuestas, están relacionadas con los planteamientos de Calsamiglia & Tusón (2002) quienes plantean las funciones que cumple la oralidad. Una de las funciones es permitir la interacción y las relaciones sociales, interacción que se caracteriza por la participación y presencia simultánea de los interlocutores quienes comparten un mismo tiempo y espacio, y tienen como objetivo realizar un intercambio comunicativo; otra función, es dar y pedir información en la cual circulan elementos lingüísticos, prosódicos, paralingüísticos, cinésicos y proxémicos entre los participantes.

Igualmente, concuerdan con lo que plantea Bajtín (1999), Ong (1987) y Vilà (2005) para quienes hay un uso de la oralidad ligado a la espontaneidad que son aquellos usos coloquiales presentes en las actividades que realiza el ser humano en su diario vivir; y otro uso mediado por la relación con la escritura, los cuales requieren una planeación y un registro lingüístico especializado.

Elementos no verbales

En la segunda sesión del taller llamada “Mi cuerpo habla”, se proyectaron dos videos de cine mudo del director Charles Chaplin: escena de 'El niño” (1921) que tuvo una duración de 2 minutos: 54 segundos y “El chico La escena más emotiva” (1921) que duró 4 minutos: 35 segundos. A partir de la proyección de los videos, se realizó una actividad grupal de comunicación no verbal utilizando solo gestos y movimientos corporales. Para este ejercicio, los estudiantes siguieron las indicaciones de una guía orientadora (Anexo No. 1). Luego de las representaciones se abrió un espacio de reflexión. Durante este momento se preguntó:

Registro No.15. Transcripción del taller pedagógico. Subcategoría de análisis: elementos no verbales.

1. /D: ¿podemos hablar sin hacer gestos ni movimiento? ¿Por qué?/
2. /E12: no, porque sin gestos no podríamos saber si la persona está enojado o triste por algo que le haya pasado/.
3. /E2: no, porque es como que si yo me estuviera riendo y dijera estoy triste, no tiene sentido, es decir, que yo puedo decir algo, pero si no le demuestro la emoción específica a lo que estoy diciendo es como si no tuviera sentido
4. /D: entonces ¿ustedes creen que los gestos son importantes al momento de hablar?/
5. /E37: si, para todo, porque uno siempre usa los gestos cuando estoy triste, cuando estoy brava, estoy feliz/
6. /E20: si, porque, o sea, el tema que nosotros escogimos era como en el hospital y María tenía que hacer cara como preocupada por su hija y era como si nada hubiera pasado/
7. /E26: es importante que hagan gestos porque por medio de eso se van expresando porque si hablan

13. con los gestos uno nota si es chistoso o está furioso por decirlo así, o serio, entonces es importante
 14. hacer gestos y movimientos para expresarse uno/
 15. /E2: porque nos ayuda a comprender la situación que la otra persona nos quiere expresar, que el
 16. emisor nos quiere expresar y así es más fácil./
 17. /D: ¿cuál es la función que cumplen los gestos al momento de hablar con alguien?
 18. /E26: para expresar lo que ellos se siente por dentro./
 19. /E37: pues es expresar lo que se siente/
 20. /E2: complementar el habla/
 21. /D: Entonces ustedes piensan que hay una relación entre el habla y los gestos.
 22. /E3: cuando uno entiende los gestos de la otra persona uno va haciendo conexión con lo que está
 23. diciendo/
 24. /D: ¿qué más? ¿Cuál es la relación que hay entre hablar y los gestos y movimiento?
 25. /E9: Cuando uno habla se comunica con gestos y movimientos para que lo puedan entender, si uno
 26. no hace gestos o no habla nadie lo entiende.

Fuente: Transcripción fonética No. 02 del taller desarrollado del 8 al 22 de marzo del 2018

Dadas las respuestas anteriores, se concluyó que los estudiantes reconocieron que los gestos y los movimientos corporales son importantes, puesto que permiten matizar, dar énfasis o complementar lo que se dice; a su vez, los estudiantes establecieron una relación entre el habla y los elementos cinésicos ya que estos últimos permiten una mejor comprensión del mensaje durante un intercambio comunicativo.

Igualmente, se puede inferir que para algunos estudiantes la función de los gestos es reconocer el estado anímico de las personas con las que se habla o permitir a la persona que habla expresar sus emociones. Los estudiantes reconocieron que los gestos y movimientos son importantes ya que permiten comprender el mensaje que la persona quiere transmitir. De esta forma, interpretan que la oralidad es un proceso que expresa ideas acompañadas por gestos y movimientos; estos últimos, constitutivos de la oralidad (Calsamiglia & Tusón, 2002)

La escucha

La escucha también juega un papel importante en la oralidad dado que permite al interlocutor, al igual que los gestos y movimientos, comprender el mensaje que se está transmitiendo en el intercambio comunicativo. Esta afirmación surgió del desarrollo de la tercera sesión del taller llamada “Pintando con palabras”, donde los estudiantes realizaron un retrato hablado desde las descripciones que se hicieron de una imagen y

lo expresaron en el espacio de reflexión que se abrió luego de la actividad. Se presenta el corpus representativo de la actividad:

Registro No.16. Transcripción del taller pedagógico. Subcategoría de análisis: escucha.

1. /D: ¿Qué es para ustedes la escucha?/
2. /E37: es entender lo que nos están diciendo/
3. /E12: es poner atención para seguir las indicaciones/
4. /E2: es cuando oímos algo y le ponemos atención, le ponemos cuidado a lo que nos están diciendo
5. para entender bien/
6. /E4: escuchar es como un método de uno entender y darse a explicar lo que uno quiere decir. Por eso
7. es importante pues poner atención y escuchar lo que a uno le dicen/
8. /D: ¿Qué relación encuentras entre oralidad y escucha?/
9. /E2: una relación podría ser la comprensión cuando tú hablas tratas de que la otra persona entienda
10. lo que tú quieres expresar, y al escuchar sería tratar de comprender lo que la otra persona quiere
11. decir por lo tanto hay una relación para que funcione una comunicación adecuada en este caso sería
12. la comprensión/
13. /E8: a través de la escucha podemos entender las cosas/
14. /E18: para que nos entiendan, comprendan lo que se digan. Pero es necesario que escuchen pero si
15. hablan con otra persona y no dejan escuchar a los otros nadie puede comprender lo que dicen/
16. /D: Muy bien, entonces ¿qué fortalezas y qué debilidades tienen ustedes en el uso de la escucha?/
17. /E26: Que hablamos mucho/
18. /E4: creo que las fortalezas en la escucha es que nosotros podamos comprender lo que nos están
19. tratando de decir porque si uno obviamente no escucha no entiende ni comprende lo hay que hacer.
20. Y en las debilidades, pues si uno no escucha tiene las consecuencias porque no va a saber lo que
21. tiene que hacer y no va a comprender lo que le dijeron./
22. /E24: no escuchamos, y no escuchar es no comprender y no entender lo que están dando a explicar/

Fuente: Transcripción fonética No. 03 del taller desarrollado del 8 al 22 de marzo del 2018

Del corpus anterior se concluyó que para los estudiantes la escucha permite comprender y entender lo que otra persona está diciendo. Sin embargo, es necesario que durante la intervención los estudiantes reconozcan que la escucha, al igual que el habla, también es un subproceso de la oralidad. Las anteriores respuestas no distan de lo planteado por Lugarini (1995) ya que para el autor la escucha es una capacidad que permite la comprensión en las interacciones comunicativas. El autor hace énfasis en que una buena comprensión del mensaje implica la capacidad de captar la información esencial en función del propósito del oyente.

Igualmente, en el corpus se manifestaron las debilidades que los estudiantes tienen en torno a este subproceso de la oralidad, las cuales necesitan ser transformadas. Por esta razón, es importante trabajar en los estudiantes las competencias de la escucha – técnica, semántica, sintáctica y textual, pragmática y selectiva- y lograr en ellos pasar de una escucha distraída a una escucha crítica en términos de Lugarini (1995).

En este sentido, fue necesario en la implementación de los proyectos de aula desarrollar actividades desde las cuales los estudiantes fuesen conscientes de cómo la escucha posibilita la comprensión y el entendimiento; además, que reconocieran la articulación que este proceso tiene con el habla en el marco de la oralidad, ya que si el estudiante aprende a escuchar de manera crítica afecta los modos de hablar puesto que tendrá la capacidad de reconstruir sus ideas y organizar su discurso en función de un propósito y una audiencia real.

Finalmente, la fase de exploración, permitió identificar las fortalezas y los aspectos por mejorar en cuanto al habla, la escucha y el uso de elementos no verbales desde las actividades realizadas con los estudiantes. Dichos resultados se presentan en la siguiente tabla:

Tabla No. 9. Resultados fase de exploración

Categorías	Fortalezas	Debilidades
Oralidad	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes reconocen la oralidad como un medio que permite comunicarse con los demás. - Los estudiantes identifican que la oralidad está acompañada por gestos y movimientos. - Para los estudiantes es importante realizar actividades que les permitan mejorar su oralidad cuando se dirigen a un público amplio. 	<ul style="list-style-type: none"> - A los estudiantes les da pena y nervios hablar delante de un público numeroso porque no están acostumbrados a llevar a cabo este tipo de actividades, como consecuencia se evidencian dificultades en la pronunciación, el tono de voz, el manejo del espacio y de los movimientos, al igual que en la progresión temática. - Los estudiantes no usan un registro lingüístico adecuado, el cual está determinado por la situación de comunicación.
Elementos no verbales	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes comprenden que a través de los gestos y movimientos se puede expresar lo que el hablante siente. - Además, para los estudiantes los gestos y movimientos ayudan a la comprensión del mensaje ya que complementan el acto de habla. 	<ul style="list-style-type: none"> - Debe existir una relación directa entre lo que se habla y los movimientos y gestos que se realizan. Sin embargo, es importante que el estudiante reconozca que los gestos y movimientos permiten enfatizar, resaltar, matizar una palabra, lo que posibilita comprender completamente el mensaje.
Escucha	<ul style="list-style-type: none"> - Para los estudiantes este subproceso permite comprender lo que el hablante está tratando de decir. - Para los estudiantes, esta habilidad permite entender lo que se dice, además se complementa con los gestos y movimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes manifiestan que la interferencia a su alrededor impide tener una buena escucha. Por lo tanto, se debe fortalecer en ellos las clases de escucha, pasar de una escucha distraída a una creativa o crítica; asimismo, trabajar las competencias de este subproceso.

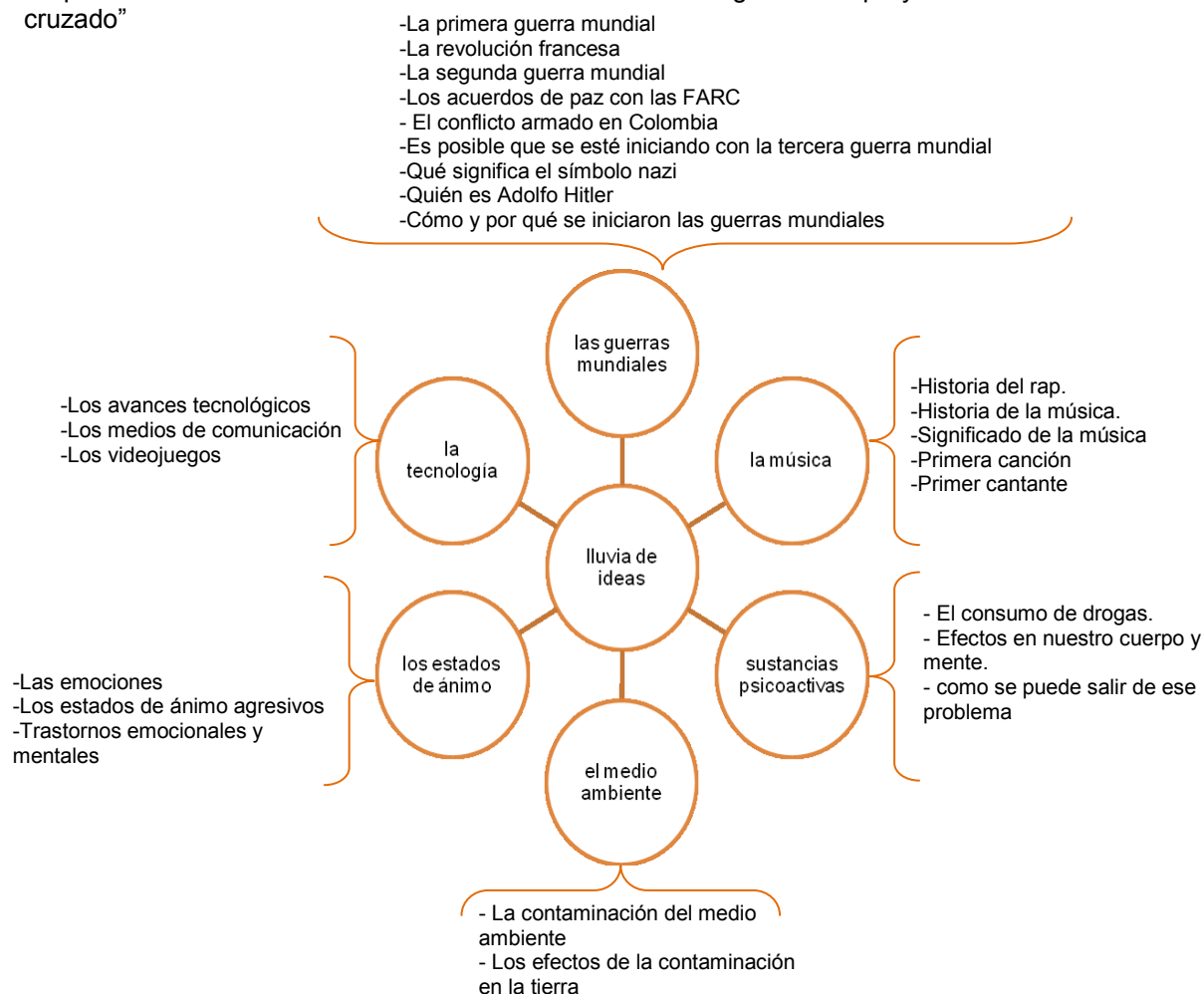
Fuente: Elaboración propia.

4.2. Proyecto de aula No. 01: Fuego cruzado

El primer proyecto de aula (Anexo No. 2) partió de la socialización de los resultados de la fase de exploración realizada por la maestra y de la intención de concienciar a los estudiantes acerca de la importancia de mejorar las debilidades encontradas. Acto seguido se inició con la negociación del proyecto.

Basado en los postulados de la Pedagogía por Proyectos, asumida como una estrategia pedagógica eficaz que posibilita un aprendizaje contextualizado ya que les da sentido a las actividades propuestas en el aula al responder a las necesidades e intereses de los estudiantes (Jolibert & Jacob, 1998), se inició el presente proyecto de aula que surgió de los intereses y gustos que los estudiantes deseaban investigar y vincular al desarrollo del proyecto de aula, como el siguiente:

Esquema No.2. Lluvia de ideas sobre intereses a investigar en el proyecto de aula No. 01 “Fuego cruzado”



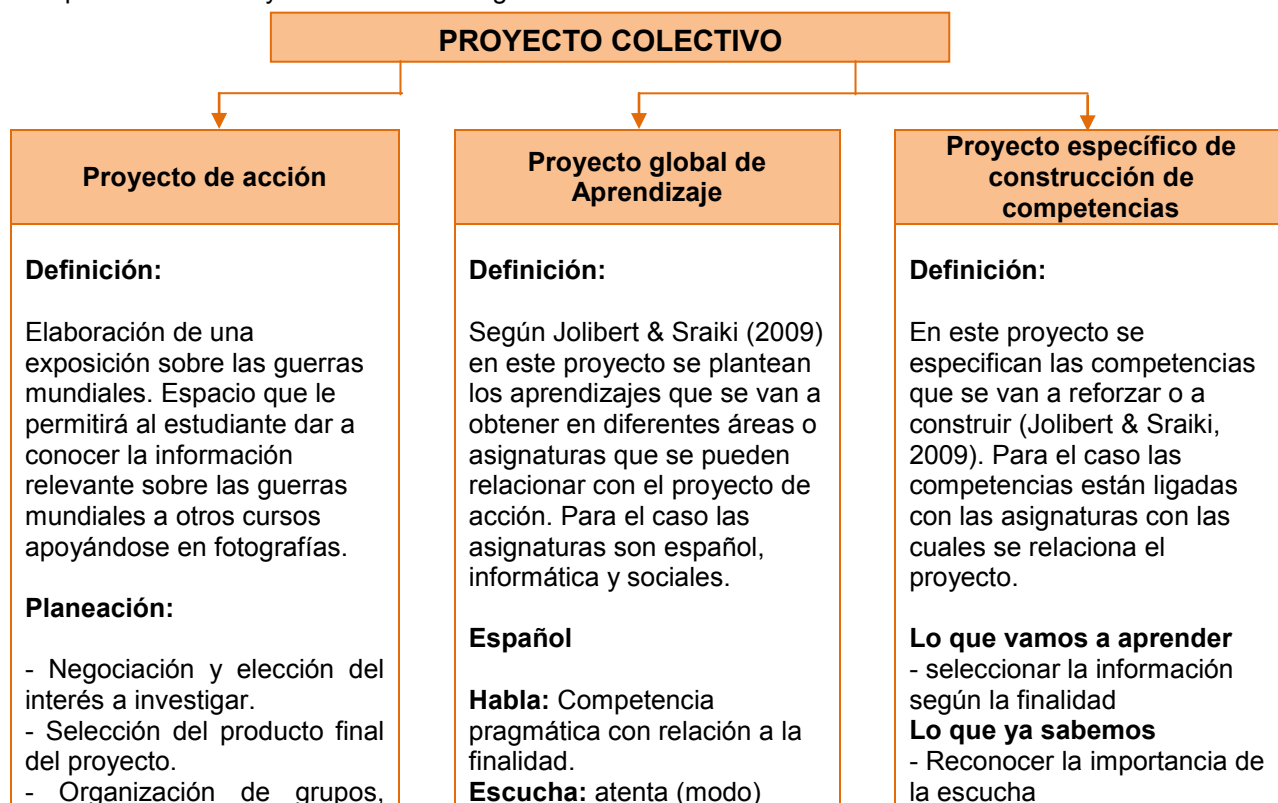
Fuente: Transcripción fonética No. 04 de la fase de negociación. Mayo de 2018

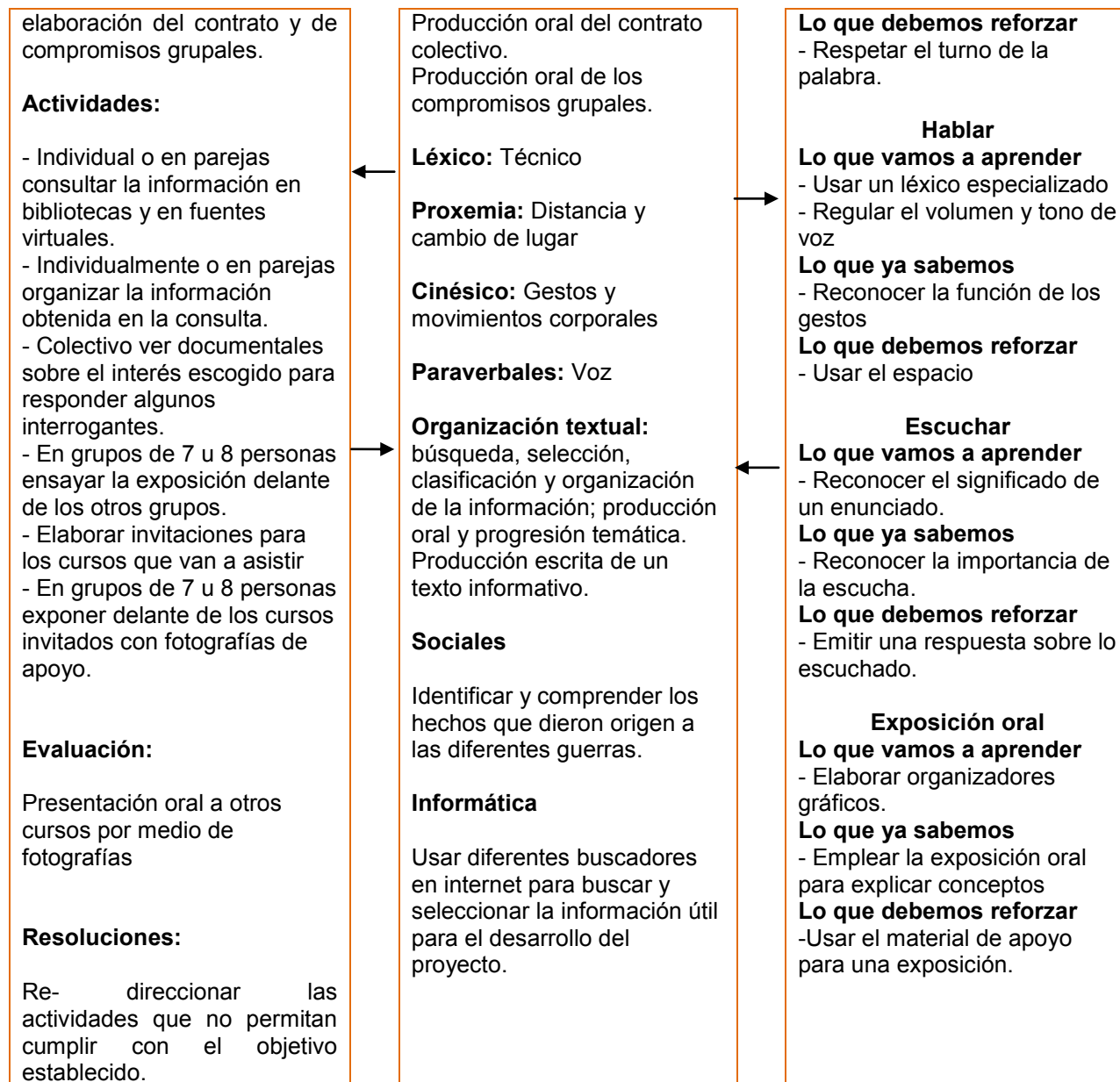
La puesta en común de los intereses se realizó a partir de la presentación y explicación del porqué debía trabajarse determinado interés por parte de cada uno de los estudiantes; luego de esta presentación, se procedió a votar. El interés con mayor número de votos fue sobre el cual se desarrolló el proyecto de aula No.1; para el caso, *las guerras mundiales* obtuvieron la mayor votación.

De otra parte, la exploración de pre-saberes, que se desarrolló a través de una actividad dinámica en la que los estudiantes respondieron a una serie de interrogantes sobre las guerras mundiales, permitió que reconocieran qué tanto sabían del interés escogido y qué información tenían confusa o errada lo cual posibilitó que el interés sobre esta temática creciera aún más.

Dado lo anterior, se elaboró el proyecto colectivo el cual especificaba las actividades a realizar; además, estableció los saberes que los estudiantes han podían desarrollar en las diferentes áreas que se relacionan con este, como también planteó aquellos aprendizajes que se alcanzarían con la realización del mismo. (Jolibert & Sraiki, 2009)

Esquema No. 3. Proyecto colectivo “fuego cruzado”





Fuente: Adaptado de los planteamientos de Jolibert & Sraiki (2009, p. 31)

Al diseñar el proyecto colectivo en donde se presentaron las actividades a realizar en función del proyecto de aula y su relación con otras áreas del conocimiento, surgió la necesidad de presentar la organización didáctica del proyecto de acción en el cual se desglosaron minuciosamente las acciones, los tiempos, los responsables, los roles tanto de los estudiantes como de la docente y los criterios de evaluación de cada una de las fases que componen el proyecto de aula 01: "Fuego cruzado".

Tabla No. 10. Organización didáctica del proyecto de acción del proyecto de aula “Fuego cruzado”

Fases	Acciones	Rol		Criterios de evaluación	Tiempo
		Docente	Estudiantes		
I Planificación	<ul style="list-style-type: none"> - Negociación del interés a investigar. - Selección del producto final del proyecto. - Elaboración del contrato* - Organización de grupos -Establecimiento de compromisos. 	<ul style="list-style-type: none"> Motiva Ayuda a tomar decisiones Registra en el contrato. Apoya la organización del trabajo de los grupos 	<ul style="list-style-type: none"> Proponen Argumentan Opinan Plantean Se ofrecen para tareas Organizan los grupos de trabajo Asumen responsabilidades 	Identifica el sentido de los enunciados cuando la docente explica las acciones a acordar para el desarrollo del proyecto.	Una semana
II Realización de las acciones	<ul style="list-style-type: none"> Ir a la biblioteca y a la sala de sistemas para realizar la consulta, seleccionar y clasificar la información según los aspectos acordados en la planeación del proyecto. Ver documental sobre el interés escogido. Y responde a algunos interrogantes Ensayar la exposición para determinar aspectos positivos y por mejorar haciendo uso de una rejilla construida conjuntamente. Elaborar invitaciones 	<ul style="list-style-type: none"> Promueve y ayuda a conseguir los espacios y el material necesario. Elabora interrogantes a partir de la información de los documentales Lleva una propuesta de rejilla de evaluación para ponerla a consideración de los estudiantes Lleva un modelo de invitación para guiar la elaboración de las invitaciones 	<ul style="list-style-type: none"> seleccionan la información consultada teniendo cuenta el interés escogido Prestan atención a los documentales para responder a los interrogantes planteados por los compañeros y la docente. Ensayan la exposición para identificar aciertos y aspectos a mejorar. Elaboran las invitaciones teniendo en cuenta la función y la macro-estructura del texto 	<ul style="list-style-type: none"> Organiza la información obtenida, haciendo uso de organizadores gráficos. Hace uso de un léxico técnico para dar a conocer la información consultada Reconoce el significado de una palabra o de un enunciado a partir de los documentales vistos. Reconstruye la estructura lineal de un documental. Da un juicio valorativo sobre el ensayo de las exposiciones. 	Dos semanas

<p>III Culminación del proyecto</p>	<p>Exposición sobre las guerras mundiales a otros cursos apoyados en fotografías</p>	<p>Supervisa la organización del material y del espacio para la socialización del proyecto.</p> <p>Entrega un respaldo afectivo para generar un clima de calma</p>	<p>Preparan las condiciones, el material y el espacio para la socialización del proyecto.</p> <p>Presentan a los demás el producto del trabajo de su grupo.</p>	<p>Apropiación del tema</p> <p>Presenta una progresión temática.</p> <p>Usa el material de apoyo.</p> <p>Usa un tono de voz adecuado, apropia del espacio.</p>	<p>Una sesión de trabajo</p>
<p>IV Evaluación terminal del proyecto</p>	<p>Esta evaluación se hará de forma grupal partiendo de las evaluaciones hechas por los docentes externos.</p> <p>Se evaluará el alcance de las tareas propuestas, qué funcionó, qué se debe mejorar.</p> <p>Además se hallarán los aciertos y asuntos a mejorar para futuros proyectos de aula.</p>	<p>Dirige la evaluación.</p> <p>Identifica los logros alcanzados.</p> <p>Suscita la reflexión sobre los aspectos a mejorar para tenerlos en cuenta en los futuros proyectos de aula.</p>	<p>Reflexionan y opinan sobre las acciones desarrolladas a lo largo del proyecto.</p> <p>Escuchan y consideran las opiniones de los demás.</p> <p>Proponen acciones de mejora para los próximos proyectos</p>	<p>Identifica los aspectos positivos de la exposición como los aspectos a mejorar.</p> <p>Opina sobre el alcance del proyecto y los obstáculos encontrados. Respeta las opiniones de los compañeros.</p>	<p>Una sesión de trabajo</p>
<p>V Evaluación de los aprendizajes</p>	<p>La evaluación de los aprendizajes se hará de forma grupal. A nivel de: Comportamientos sociales.</p> <p>Competencias lingüísticas</p>	<p>Hace identificar los aprendizajes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A nivel del trabajo grupal para alcanzar el objetivo. - Uso de la oralidad y su subproceso (la escucha) durante el desarrollo del proyecto 	<p>Reflexionan sobre los aprendizajes alcanzados</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aportes personales al grupo para cumplir con el proyecto. - Reflexión sobre el uso de la oralidad - Da su valoración sobre la planeación y ejecución de la exposición oral. 	<p>Se evaluará las categorías de análisis establecidas en el proyecto global de aprendizaje ubicado en el proyecto colectivo.</p>	<p>Una sesión de trabajo</p>

Fuente: Adaptado de los planteamientos de Jolibert & Jacob (1998, pp. 244 -247)

Como producto de la primera fase, se elaboró el contrato colectivo (Anexo No.3), con el cual se llegó a acuerdos para establecer las actividades a desarrollar, repartir responsabilidades a los participantes, identificar recursos y programar las fechas para cumplir con el proyecto (Jolibert & Jacob, 1998)

Para la elaboración del contrato, se decidió trabajar por grupos así: Grupo 1, La Primera Guerra Mundial; Grupo 2: Vida de Hitler; Grupo 3: La Segunda Guerra Mundial; Grupo 4: Guerra en Siria y Grupo 5: El conflicto armado en Colombia. Cada grupo estuvo conformado por siete u ocho estudiantes, lo cual facilitó organizar la exposición que fue el producto final. Todo lo desarrollado en la fase de planeación se llevó a cabo a partir de la votación y de los acuerdos entre los estudiantes con la mediación de la docente.

Además de consolidar asuntos relacionados con el proyecto, en esta etapa también se pusieron en escena requerimientos que exigió en los jóvenes tanto una escucha dirigida como un ejercicio argumentativo. Es decir, esta fase de planeación permitió a los estudiantes reconocer la relevancia de atender las intervenciones de los compañeros; asimismo, les permitió expresar su punto de vista sobre un asunto de interés personal.

La escucha

Se inició con la actividad de proyección de documentales. Antes de la proyección de los videos se plantearon preguntas a los estudiantes las cuales sirvieron como orientación de la escucha, como apoyo para centrar la atención sobre elementos del discurso y como fuente para producir respuestas coherentes y centradas en lo que buscaba cada interrogante. De tal forma que, se emplearon situaciones de uso que ponen a prueba la competencia textual, semántica, selectiva y el modo crítico de la escucha.

Registro No.17. Transcripción del proyecto de aula "Fuego cruzado". Subcategoría de análisis: escucha

1. /D: Para dar las respuestas, recuerden que deben retomar aspectos de la pregunta para formarlas.
2. Por ejemplo: la palabra abdicar según el video..., según lo que mostraron significa.... O la palabras
3. Abdicar según.... ¿Si? deben tomar aspectos de la pregunta/ Entonces la primera pregunta es ¿Qué significaba la palabra abdicar en el video?
4. /E17: ehhh la palabra abdicar significa derrocar según lo que nosotros entendimos del video y fue
5. cuando el pueblo ruso se alza contra el canciller Nicolás II y lo derrocó e hizo que el pueblo ruso se
6. convirtiera en un solo lugar/

7. /D: derrocar, listo. Acá, a ver/
 8. /E24: la palabra Abdicar según el documental es apartar de la guerra como lo hicieron con Nicolás II/
 9. D: apartar de la guerra. Entonces para este grupo es derrocar, para acá es apartar. Acá
 10. /E43: eeh pues el significado de la palabra Abdicar es un término que se usa para eximir a una
 11. persona de alguna parte o de algún cargo, como le ocurrió a Nicolás II/
 12. /D: entonces vamos los siguientes sinónimos: derrocar, apartar, eximir, muy bien/
 13. /E14: Bueno, nosotros llegamos a la conclusión de que Francia y Alemania ellos dos se unieron para
 14. abdicar a Nicolás II, es decir que Abdicar significa bajar del poder/
 15. /D: muy bien, y para acá para ustedes ¿qué es la palabra Abdicar?/
 16. /E9: Abdicar es una forma de retirar a una persona del mando como lo hizo el pueblo ruso cuando
 17. retiraron del mando a Nicolás II/
 18. /D: Listo muy bien, siguiente pregunta ¿Qué opinan sobre las acciones realizadas por Hitler?
 19. Apóyense con ejemplos del video y procuren complementar las respuestas de los compañeros.
 20. /E13: (se pone de pie) nosotros opinamos que él fue una mala persona, pensamos que él tomó muy
 21. malas decisiones que lo hicieron cometer malas acciones porque al tratar de conquistar el mundo, de
 22. conquistar los otros países él ocasionó la muerte de muchas personas solo por conseguir poder
 23. (hace un gesto triste)
 24. /E14: pues nosotros, no estamos de acuerdo con lo que hizo Hitler (risa nerviosa) por ejemplo,
 25. nosotros no estamos de acuerdo con que él haya creído que los alemanes eran superiores a otras
 26. personas, se haya involucrado en lo malo para matar gente, matar a su esposa, o sea, eso es lo que
 27. estamos en desacuerdo con Hitler/ (risa nerviosa)
 28. /E38: pues además de lo que han dicho los otros grupos, a nosotros no nos gustó que por lo menos
 29. a él lo llevaron a la cárcel y no duro nada, suponiendo que él era muy malo e hizo muchas cosas
 30. malas, pues era para que él durara más tiempo en la cárcel y también, no nos pareció justo que
 31. matara a las familias de los que lo atacaron/ (frunciendo el ceño)
 32. /E40: pues para nosotros al principio él tuvo buenas ideas porque siempre quiso que su país fuera el
 33. mejor y que progresara, pero también coincidimos con nuestro compañeros además creemos que él
 34. al pensar tanto en su país tuvo acciones hipócritas, y no pensó en el bienestar de todo el mundo/
 35. /E37: nuestro grupo opinó que es un hombre déspota, psicópata y que su visión sobre Europa fue
 36. extremista/ (risa nerviosa)

Fuente: Transcripción fonética No. 04 del proyecto de aula desarrollado en mayo del 2018

■ Competencia sintáctica y textual ■ Competencia semántica ■ Competencia selectiva/ modo crítico

La anterior actividad buscó, a partir de las preguntas planteadas previamente, generar situaciones que les permitieran a los estudiantes fortalecer las competencias de la escucha. En primer lugar, se trabajó a partir de preguntas dirigidas lo que permitió en los estudiantes emplear la competencia semántica, (Lugarini, 1995), reconocer y usar el significado de un término, dado con anticipación; como se demuestra en el corpus en las líneas de la 4 a la 16, los estudiantes definieron el término *abdicar* a partir de la información brindada por el video visto en el aula.

También se emplearon preguntas para fortalecer la competencia sintáctica y textual en los estudiantes, esto se evidenció en las respuestas dadas por los jóvenes al relacionar las palabras dentro de un enunciado por medio del uso de deícticos y pronombres, señalando también el referente; estos elementos permiten transmitir la información a los oyentes de manera coherente y organizada (Lugarini, 1995).

Adicionalmente, las preguntas estuvieron dirigidas a fomentar la competencia selectiva y a trabajar sobre la escucha crítica. Los estudiantes, en sus respuestas, seleccionaron la información que ellos consideraron fundamental para dar una valoración; lo que demostró que los estudiantes elaboraron su propia intervención con la finalidad de dar a conocer su postura frente a las situaciones históricas presentadas en los documentales.

En resumen, las actividades desarrolladas hasta el momento tuvieron como objetivo fortalecer paulatinamente las competencias de la escucha –sintáctica, textual, semántica y selectiva- en los estudiantes de grado octavo. Para lo anterior, fueron importantes las interacciones dado que, el estudiante, con ayuda de sus compañeros y de la docente, comprendió el sentido de las preguntas, construyó las respuestas coherentemente según lo solicitado en los interrogantes y dio su valoración a partir de información del texto oral como de las intervenciones de los demás compañeros; en otras palabras, participó activa y significativamente en cada espacio. Además, se disminuyó las interferencias, posibilitando que los estudiantes se escucharan entre ellos para poder llegar a consensos y acuerdos. Sin embargo, se es consciente de la necesidad de continuar trabajando este subproceso para fortalecerlo, procurando eliminar totalmente las interferencias ya que esta falencia continúa presente en los estudiantes.

La oralidad

Luego de consultar la información tanto en fuentes virtuales como en libros, los estudiantes seleccionaron, clasificaron y ordenaron la información en organizadores gráficos teniendo en cuenta los aspectos establecidos para la consulta de cada una de las temáticas. Este material les sirvió de apoyo para planear y organizar las exposiciones, así como para establecer la información pertinente y darla a conocer al auditorio.

Dado lo anterior, fue necesario revisar los organizadores gráficos diligenciados por los estudiantes para examinar la pertinencia y claridad de la información. Puesto que las exposiciones fueron el producto a presentar a los demás cursos, se realizaron dos ensayos de las mismas para determinar aspectos positivos y aspectos a mejorar

de tal modo que se pudieran corregir para el día de la presentación final. Para esta actividad se implementó una rúbrica (Anexo No. 2) la cual fue socializada con los estudiantes antes del ensayo con el fin de acordar con ellos los criterios a tener en cuenta. En el siguiente corpus se presenta el ensayo:

Registro No.18. Transcripción del proyecto de aula: “Fuego cruzado”. Categoría de análisis: oralidad.

1. /E12: (mirando al público) ehh bueno, la primera causa que dio origen a la segunda guerra mundial
2. fueeee eeeh la invasión de Polonia por parte de Alemania en 1939 (mantiene una sonrisa en el rostro)
3. (ritmo moderado) y la consecuencia fue... (mantiene una mano en el bolsillo del pantalón y mira al
4. compañero para indicar que él continúa)/
- 5./E40: ahh (mira hacia arriba) si que Alemania y URSS o unión rusa o unión soviética, crearon un pacto
6. el cual fue, (mira a la cámara luego al público) bueno, fue 9 días después y esta fue una de las
7. causas del comienzo de la segunda guerra mundial. (ritmo lento y mueve las manos mientras habla,
8. caminando despacio de un lado a otro) (mira al piso mientras se retira hacia el lado derecho)
9. /E15: (mira hacia arriba) bueno otra causa fue la guerra esto flotante que se desarrolló en medio de
10. todo el océano (tuerce la boca al terminar de hablar) (voz baja, ritmo lento, mantiene las manos en la
11. cintura, se mantiene en un solo lugar)
12. /E43: (se coge el cuello de la camisa al instante lo suelta) estooo tuvo como consecuencia que más
13. de la mitad de aquellas flotas enemigas se hundieran 10. en medio del océano atlántico/ (mira al
14. público mientras alza las cejas) (voz alta, ritmo lento, mueve las manos, se mantiene en un el lugar)
15. (vuelve a coger el cuello de la camisa)
- 16./E15: ehh, esta fue una de las guerras más conflictivas y destructivas/ (mira al público) (voz baja,
17. ritmo lento) (entrecruza los dedos de las manos) (me mantiene en el mismo sitio)
- 18./E43: (vuelve a coger el cuello de la camisa al instante lo suelta) dejando más de 55 millones de
19. muertos tanto como militares como civiles. (se mantienen en el mismo lugar, señala una fotografía,
20. voz alta y ritmo lento)/
- 21./E15: ehh, la guerra terminó con la rendición de Alemania yyy./ (mira hacia arriba y se coge el
22. mentón como recordando) (mira al compañero como indicando que continúe)
- 23./E43: causando que Alemania perdiera todos los territorios obtenidos durante toda la segunda guerra
24. mundial, (alza las cejas) ehh al haber perdido tantos territorios, los países enemigos como Francia,
25. Italia e Inglaterra, (se acaricia el mentón) fueron todos a invadir a Alemania causando ehheh,
26. desesperando a Hitler causando su suicidio con el de su familia./ (voz alta, ritmo lento, se mantiene
27. en el mismo lugar, mueve la cabeza de un lado a otro despacio y también mueve las manos mientras
28. habla)
29. /E12: bueno otra de las causas fue, (cierra por un instante los ojos) fueron las tensiones chino
30. japonesas que hubo después de la primera guerra mundial (mira hacia arriba) y que fue lo que
31. provoco que la guerra chino japonesa y la invasión de territorios y la consecuencia fueeee (ritmo
32. moderado, mantiene una mano en el bolsillo, con la otra señala una fotografía y luego al compañero
33. para indicar que él continúa)
34. /E40: la consecuencia fue que se generó la extensión de territorio y eso también generó que (mira
35. por un instante arriba, luego al público) Japón, bueno, atacara a Estados Unidos/ (voz alta, ritmo
36. moderado, camina despacio de un lado a otro) (abre los ojos mientras mira al compañero que sigue)
37. /E12: bueno la última causa fue las bombas nucleares de Hiroshima y Nagasaki que fueron lanzadas
38. a Japón/ (ritmo moderado, mueve las manos mientras mira al público y señala al compañero)
39. /E40: (mira a la cámara) yyy esto generó la rendición de Japón y el triunfo de Estados Unidos, listo,
40. otras consecuencias después de la guerra podrían ser que, como se puede notar aquí (señala una
41. fotografía luego mira al público) hubo mucha destrucción de la infraestructura lo que generó que las
42. poblaciones tuvieran una nueva adaptación, gracias a esto se generó el país de Israel. Listo, gracias
43. por su atención y esta es la finalización de nuestra exposición sobre la segunda guerra mundial/ (voz
44. alta, ritmo moderado se retira y mueve la mano para despedirse)

Fuente: Transcripción fonética No. 05 del proyecto de aula desarrollado en mayo del 2018

■ Elementos paraverbales ■ Elementos cinésicos ■ Elementos proxémicos ■ Elementos lingüísticos

Del corpus anterior se pudieron analizar elementos no verbales, paraverbales y lingüísticos de la oralidad. En primer lugar, en cuanto a los elementos no verbales, hubo progreso en la cinesia puesto que algunos estudiantes demostraron control de los movimientos corporales al emplear las manos para poder señalar las fotografías que ejemplificaban la información que dieron a conocer. Igualmente, el mantener un contacto visual con el público durante la intervención, permitió mantener la atención de este sobre los aspectos expuestos acerca del tema lo cual facilitó la comprensión del contenido presentado por los compañeros. No obstante, en otros estudiantes se manifestaron algunas dificultades como mantener las manos en los bolsillos, coger alguna parte de su vestuario o cogerse repetitivamente las manos. Estas acciones demuestran inseguridad o intranquilidad al momento de dirigirse al público.

En cuanto a la proxemia, algunos estudiantes se apropiaron del lugar, desplazándose despacio de un lado a otro, sin dejar de hablar. Esta acción mantuvo la atención del auditorio; sin embargo, otros estudiantes presentaron falencias en la apropiación del espacio puesto que se mantuvieron en el mismo lugar durante su intervención, que junto con los elementos cinésicos mencionados más arriba, permitieron interpretar que estos estudiantes se sentían apenados e incómodos al momento de hablar para un público numeroso.

Con respecto a los elementos paraverbales, la mayoría de los estudiantes mantuvo un tono de voz alta lo cual demostró manejo del tema y seguridad al momento de hablar durante el ensayo.

Por último, el elemento lingüístico, exactamente la prosodia, mantuvo un ritmo moderado y lento durante la presentación por lo que se pudo asociar con un estado de tranquilidad por parte de algunos estudiantes. No obstante, en una estudiante se notó un tono de voz baja que transmite inseguridad lo cual debe trabajarse. Asimismo, se deben disminuir las vocalizaciones como los alargamientos y los ruidos de relleno ya que en ocasiones cortaron la idea que se estaba explicando.

Luego de la realización de los ensayos, los integrantes de los demás grupos que sirvieron de público dieron a conocer los aspectos positivos de la presentación, además, brindaron una apreciación de los aspectos por mejorar los cuales estuvieron relacionados con el manejo del espacio, el tono de voz, la apropiación de la información

y el uso del material de apoyo por parte de algunos estudiantes al momento de explicar. Estos aportes se tuvieron en cuenta para la presentación del producto final a los cursos invitados, lo cual se demuestra en el siguiente corpus:

Registro No.19. Transcripción del proyecto de aula: “Fuego cruzado”. Presentación del producto final.

1. /E37: Muy buenas tardes, (se ubica en el centro del grupo) nuestro grupo va a dar a conocer
 2.información sobre la Primera Guerra Mundial. Mi compañera (señala a su compañera del lado
 3.derecho) va a comenzar por los antecedentes que dieron origen a este conflicto bélico/ (habla con voz
 4. alta y ritmo moderado, se retira hacia el lado izquierdo)
 5. /E1: Entre los antecedentes que dieron origen a la primera guerra mundial (señala un cartel donde
 6.está escrito el nombre de la exposición) se encuentran los siguientes: en primer lugar, está la
 7.incorporación de Alemania al grupo de las grandes naciones; en segundo lugar, el imperialismo y el
 8.colonialismo que estas grandes naciones desarrollaron hacia décadas; pero el detonante mayor y
 9.último antecedente fue el asesinato de Francisco Fernando, heredero del trono de Austria, esto llevó
 10.al inicio de una crisis diplomática y la formación de dos bandos (mueve la cabeza de un lado a otro
 11.lentamente para mirar al público, voz alta, ritmo moderado, se retira ubicándose a la izquierda)/
 12. /E17: eehh por otra parte, la primera guerra mundial empezó el 14 de junio de 1928 inicia, como ya
 13.dijo mi compañera con el asesinato de Francisco Fernando de Austria y porque Alemania empezó a
 14.tener más poder que Francia y Australia, no ¡qué pena! (se tapa la cara con la dos manos, suspira
 15.profundo y continúa), Francia y Reino Unido. Esta guerra terminó el 1919 con un congreso en
 16.Francia (señala una fotografía) donde se firmó el tratado de Versalles que afirma que Alemania debe
 17.pagar todos los gastos y daños de la guerra (voz baja, ritmo lento, moviendo las manos y la cabeza
 18.lentamente). A continuación mis compañeras continúan con la exposición/ (señala a las compañeras
 19. que están a su derecha luego se ubica a la izquierda)
 20. /E22: Nosotras les voy a hablar sobre los países que participaron en la primera guerra mundial.
 En 21. cuanto a estos, se crearon dos bando, por un lado, se aliaron Francia, Reino Unido, Rusia,
 Estados 22.Unidos y Japón, (va señalando una fotografía donde hay un mapa) los cuales se llamaron la
 Triple 23.Entente, estos países acordaron apoyarse si son atacados por el otro bando/ (voz alta, ritmo
 lento, 24. mira a su compañera)
 25. /E2: Por otro lado, está la Triple Alianza que está conformada por Alemania, el Imperio Astro-
 26.Húngaro, el Imperio Otomano y el reino de Bulgaria, (va señalando una fotografía donde hay un
 27.mapa) estos imperios se unieron para formar las potencias centrales aliadas en caso de que hubiera
 28.un enfrentamiento entre Rusia y Francia por la economía política, prácticamente se unió para lo
 29.mismo, contraatacar a la Triple Entente. Ahora los dejamos con mis compañeros que los van a
 30.explicar sobre los avances de la época/ (voz alta, ritmo moderado, señala a los compañeros y se
 31.retira hacia la izquierda)
 32. /E5: (sus brazos los mantiene rígidos a los lados del cuerpo) en cuanto a los avances tecnológicos
 33.se encuentran los aviones, los simuladores de vuelo en tierra, en el mar se encuentras los buques de
 34.guerra, que son estos (señala una fotografía), los submarinos y los trajes insumergibles que son
 35.estos de acá (señala otra fotografía). En los avances armamentísticos, se encuentra la potencia del
 36.fuego y el lanza llamas. Ahora les dejo con mi compañero Johan que les va a explicar los avances
 37.científicos/ (voz baja, ritmo lento, señala al compañero y se retira hacia la izquierda)
 38. /E10: En los avances científicos, se desarrollaron las máscaras de gas, estas (señala una
 39.fotografía), las máscaras de gas se utilizaron en la primera guerra mundial para cubrirse de los gases
 40.venenosos; se crearon las toallas sanitarias que se utilizaron como vendajes a aquellos soldados
 41.heridos; por último, también está el traje insumergible, queee es este (busca la fotografía y la señala)
 41.sirve para que su portador no se hunda en el agua. (voz alta, ritmo moderado y se retira hacia el lado
 43. izquierdo)

Fuente: Transcripción fonética No. 06 del proyecto de aula desarrollado en mayo del 2018

Elementos
Paraverbales

Elementos
Cinésicos

Elementos
Proxémicos

Elementos lingüísticos –
textuales

El corpus anterior fue el resultado de la presentación de las exposiciones como producto final del proyecto de aula No. 01 “fuegos cruzados”, del cual se puede concluir lo siguiente: en primer lugar, la disminución en el uso de ruidos de relleno o de alargamiento por parte de los estudiantes, a diferencia del corpus presentado más arriba, el poco uso de estos elementos permitió que los estudiantes hablaran con fluidez y que las ideas expuestas no quedaran cortadas, lo que facilitó la comprensión de la temática expuesta por parte del auditorio; en segundo lugar, el uso de un tono de voz alta o moderada, por parte de los expositores, demostró un estado de seguridad al momento de hablar y de dirigirse a la audiencia.

En tercer lugar, se progresó en el manejo de los elementos cinésicos y proxémicos. Los estudiantes usaron su cuerpo para poder matizar o dar énfasis a una palabra; asimismo, para poder relacionar el material de apoyo –en este caso las fotografías- con lo que estaban diciendo para que el auditorio tuviera mayor comprensión de lo que estaban explicando. En cuanto a la proxemia, también se avanzó puesto que los estudiantes no se mantuvieron en un solo lugar, sus movimientos posibilitaron capturar la atención del público.

Por último, en cuanto a los elementos lingüísticos – textuales, los estudiantes usaron un léxico técnico, marcas de coherencia como ordenadores y conectores además de oraciones yuxtapuestas durante su discurso. Estos aspectos permitieron que en la exposición hubiera un buen manejo del tema ya que el discurso de los estudiantes presentó una progresión temática, donde se desarrolló un inicio, un desarrollo y un cierre, lo que permitió al público comprender la información expuesta.

Además, en cuanto al desempeño de los estudiantes en la realización de exposiciones orales convocadas en este primer proyecto, es importante señalar que los jóvenes fueron asertivos en aspectos tales como: la adecuación del discurso teniendo en cuenta el propósito y la audiencia; la planeación, organización y evaluación de la exposición y uso de ayudas visuales. Sin embargo, se hizo visible algunas carencias como la comprensión de textos con estructura expositiva lo que permitió realizar ejercicios de lectura de textos expositivos para ayudarlos a reconocer las ideas claves, la estructura organizativa del contenido; aspectos que se tuvieron en cuenta durante el desarrollo del proyecto de aula No. 02

Evaluación

En las dos últimas etapas, donde se evaluó tanto el proyecto desarrollado como los aprendizajes alcanzados, los estudiantes expresaron que con la realización de este proyecto aprendieron sobre la Primera y Segunda Guerra Mundial; el papel que cumplió Hitler en ambas guerras, también conocieron las guerras llevadas a cabo en Colombia y las causas y consecuencias del conflicto en Siria.

También manifestaron que su ejercicio de oralidad formal se enriqueció al perder el miedo a hablar en público, al escuchar a los compañeros cuando están hablando y al reconocer cómo es una exposición y qué información debe llevar. Asimismo, destacaron la importancia del trabajo en equipo, apoyando y colaborando para llevar a feliz término los compromisos asumidos y respetando el trabajo de los demás. En estas últimas etapas, el trabajo por proyectos de aula englobó tanto aspectos cognitivos como sociales y afectivos, es decir, buscó un aprendizaje integral en los educandos. Estos aprendizajes no solo potenciaron el desempeño de los estudiantes en la asignatura de español, sino también favorece en todas las áreas de conocimiento y en su diario vivir.

Dado el reconocimiento de la exposición como subgénero oral, fue un proceso que exigió su reflexión en todos los niveles desde el momento mismo de su realización; por lo tanto, vale la pena señalar que a partir de los resultados se concluyó que en esta categoría se debía centrar mayor atención en la elaboración de los organizadores gráficos y del guion de la exposición, puesto que los primeros permiten esquematizar la información que se va a dar a conocer y el último facilita la estructura organizativa de la exposición oral al establecer qué se va a decir, cómo decirlo y en qué orden decirlo lo que permite mejor comprensión por parte del auditorio.

De la intervención se pudo reflexionar acerca de aspectos como:

1. Dar sentido a las acciones desarrolladas al interior del aula puesto que no fueron de carácter impositivo ni desarticuladas; por el contrario, el proyecto fue planeado con una intención y con una finalidad significativa para los estudiantes.

2. Permitió el trabajo transversal con otras áreas del conocimiento lo que es fundamental, ya que cada una aporta elementos relevantes para el desarrollo del proyecto. En el caso particular lo desarrollado desde sociales e informática –búsqueda

de información y la explicación de causas/consecuencias de las guerras- fue importante para la organización y presentación de la exposición oral.

3. Generar un cambio en las prácticas pedagógicas de la docente, puesto que cada acción fue pensada y desarrollada teniendo en cuenta los conocimientos y necesidades de los estudiantes para fortalecer en ellos el uso de la oralidad formal desde situaciones con sentido.

4.3. Proyecto de aula No. 02: “Music World”

El segundo proyecto de aula partió de la socialización de los aspectos positivos alcanzados en el desarrollo del primer proyecto “fuegos cruzados” y de aquellos que necesitaban trabajarse aún más (Anexo No. 4), dichos resultados se presentan en la siguiente tabla:

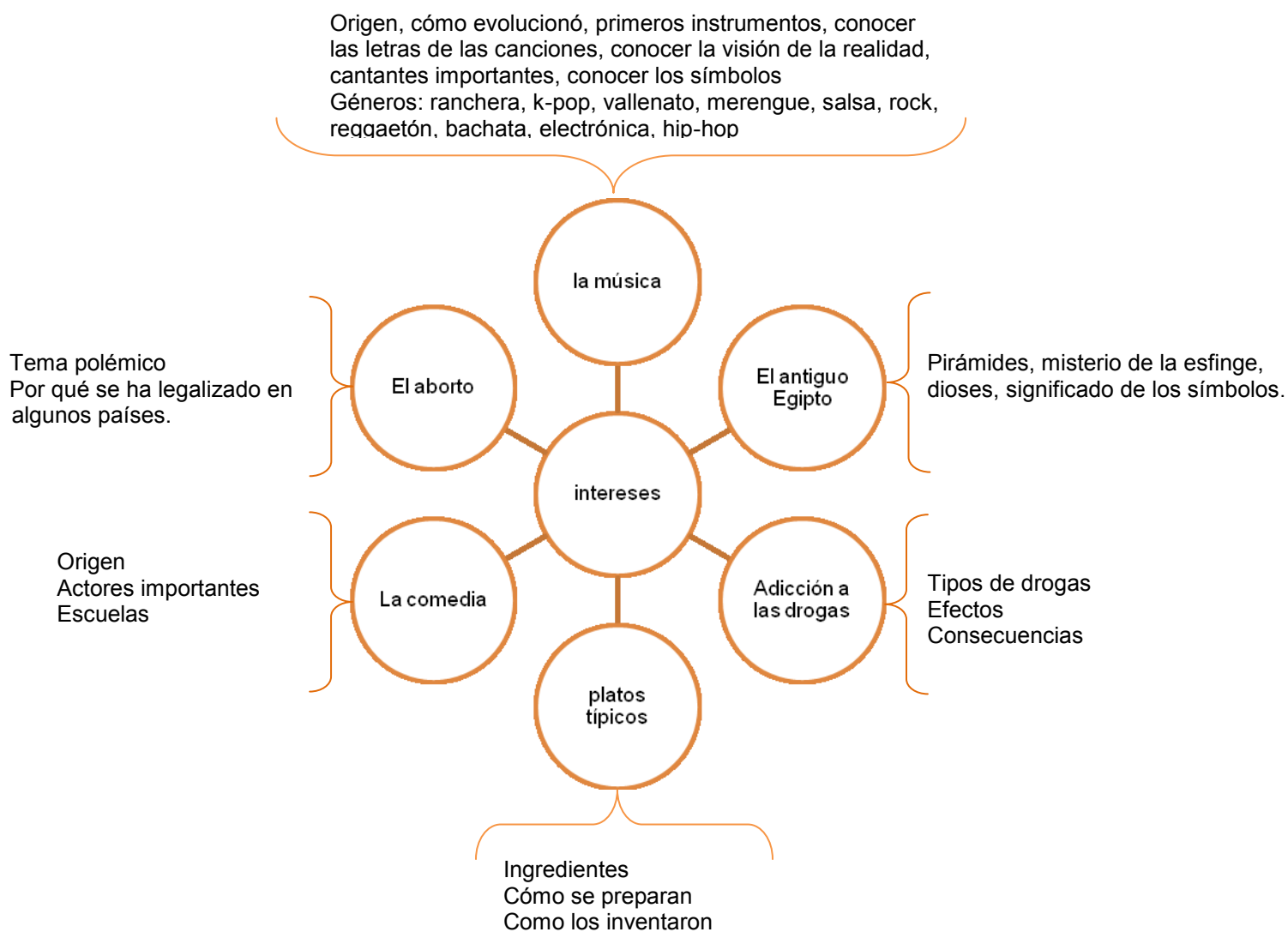
Tabla No. 11. Resultados proyecto de aula No. 01 “Fuegos cruzados”

Categoría	Fortalezas	Debilidades
Oralidad	<p>El 82% de los estudiantes, lo que equivale a 35 jóvenes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Emplearon un tono alto y un ritmo moderado al momento de hablar durante la exposición. - Tuvieron un control sobre los movimientos corporales durante la presentación. - Durante el desarrollo del proyecto de aula No. 01 demostraron fortalezas en la competencia semántica y sintáctica de la escucha. - Hicieron uso de un registro lingüístico acorde con el interés trabajado y con la audiencia a la cual iba dirigida la exposición. 	<p>El 18% de los estudiantes, lo que equivale a 8 jóvenes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aún deben mejorar el tono de voz, ya que esta es baja o el ritmo acelerado, lo cual no permite la comprensión de la exposición por parte del auditorio. - Deben mejorar el uso y apropiación del espacio durante la exposición. - Se debe trabajar sobre las interferencias al momento de la escucha, aunque esta ha disminuido es importante seguirla fortaleciendo para poder pasar de una escucha distraída a una crítica o creativa.
La exposición oral	<ul style="list-style-type: none"> - Para la presentación del producto se consultó, leyó y organizó la información a exponer. - Se elaboró un organizador gráfico para seleccionar la información pertinente para la exposición. - Uso ayudas visuales que les facilitó la exposición del interés. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los organizadores gráficos no fueron diseñados por los mismos estudiantes, los estudiantes simplemente ubicaron la información según la estructura gráfica asignada. - Se debe elaborar un guion para estructurar y organizar la exposición oral, donde se empleen las marcas de coherencia para facilitar la comprensión y la progresión temática.

Fuente: Elaboración propia.

El proyecto de aula No. 02 “Music World” también se desarrolló basado en los postulados de la Pedagogía por Proyectos, ya que esta es una estrategia de formación que apunta tanto a la construcción como al desarrollo de personalidades, saberes y competencias (Jolibert & Sraiki, 2009). Por lo tanto, se dio inicio al segundo proyecto de aula el cual surgió de los intereses y gustos de los estudiantes. Para la fase de negociación se realizó una lluvia de ideas sobre posibles intereses que los estudiantes deseaban investigar, los cuales se presentan a continuación:

Esquema No. 4. Lluvia de ideas de intereses a investigar en el proyecto de aula 02: Music World



Fuente: Transcripción fonética No. 08 de la fase de negociación. Julio de 2018

Después de la puesta en común, se escogió la música como interés a trabajar para este segundo proyecto, ya que obtuvo la mayor votación. Luego de la selección del interés y para identificar los conocimientos previos de los estudiantes sobre la música y sus diferentes géneros, se estableció la idea que cada uno de ellos indagara cuál era la música que sus padres escuchaban cuando eran adolescentes. Para ello, y con la orientación de la docente, los estudiantes estuvieron de acuerdo en que a través de una entrevista se podía obtener la información que necesitaban saber: conocer aquellos géneros preferidos por sus padres, si aún están vigentes, si coincidían con los gustos de los estudiantes o distaban de estos.

De esta forma, fue posible trabajar con los estudiantes los contenidos contemplados en la malla curricular de la asignatura de español: la entrevista y la formulación de preguntas. Los estudiantes, con el apoyo de la docente, analizaron las preguntas planteadas y concluyeron que algunas eran abiertas y otras cerradas lo que demostró la apropiación de este conocimiento por parte de los estudiantes. Además, establecieron que lo apropiado era elaborar preguntas abiertas para obtener información suficiente sobre lo que deseaban indagar. Posteriormente, la maestra organizó a los estudiantes en pequeños grupos con el fin que entre ellos revisaran y comentaran acerca de la manera como los compañeros habían formulado las preguntas, de tal forma que pudieran reformularlas para poder entrevistar a los padres de familia.

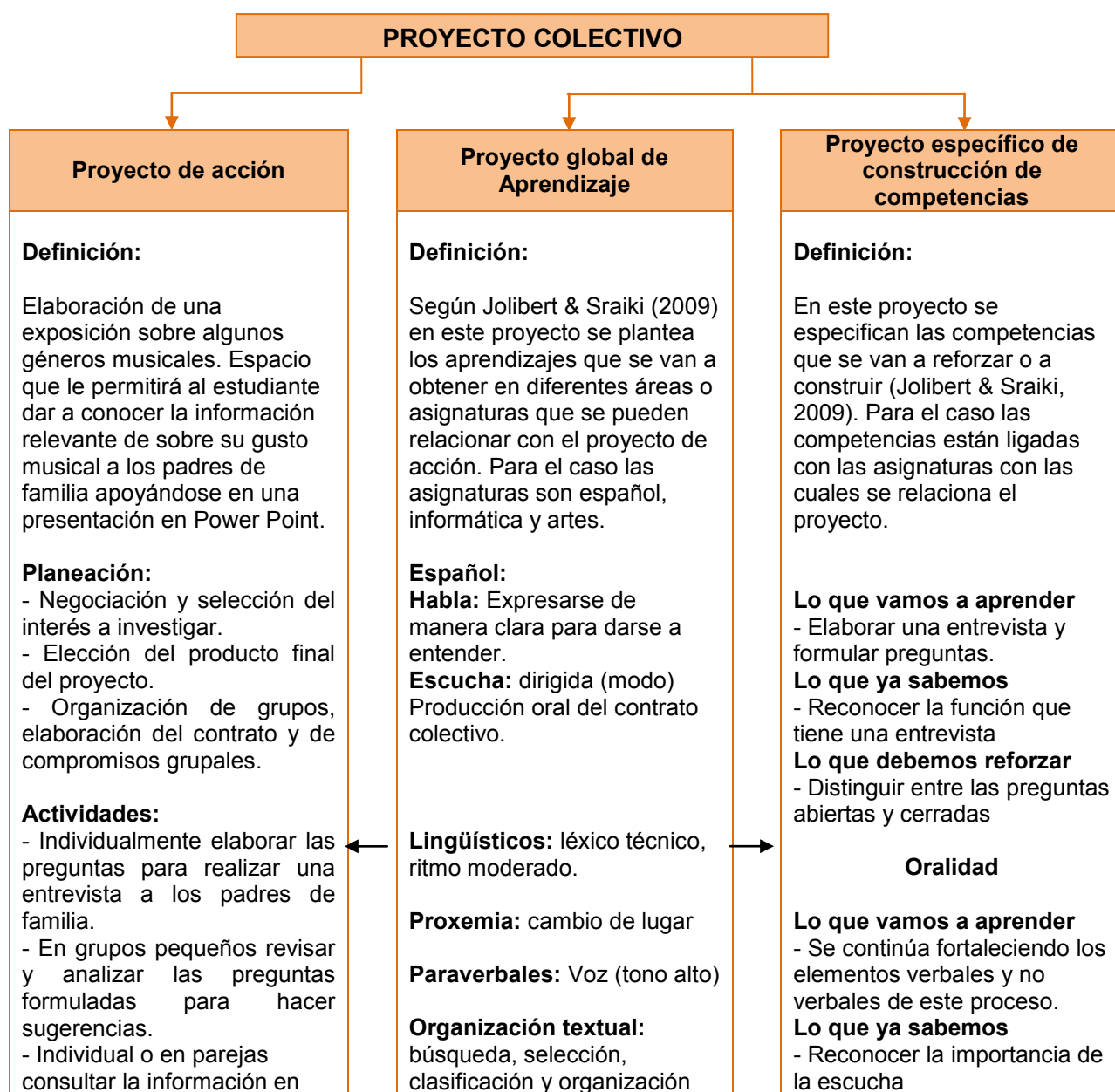
Después de socializar las entrevistas, primero en pequeños grupos de estudiantes luego en plenaria, se conocieron los diferentes géneros musicales que los padres de familia escuchaban en su adolescencia, entre estos sobresalieron: el vallenato, la salsa, el rock, el merengue, las baladas, la música clásica, rap, ranchera. Algunos estudiantes comentaron que compartían con sus padres el gusto por el mismo género musical.

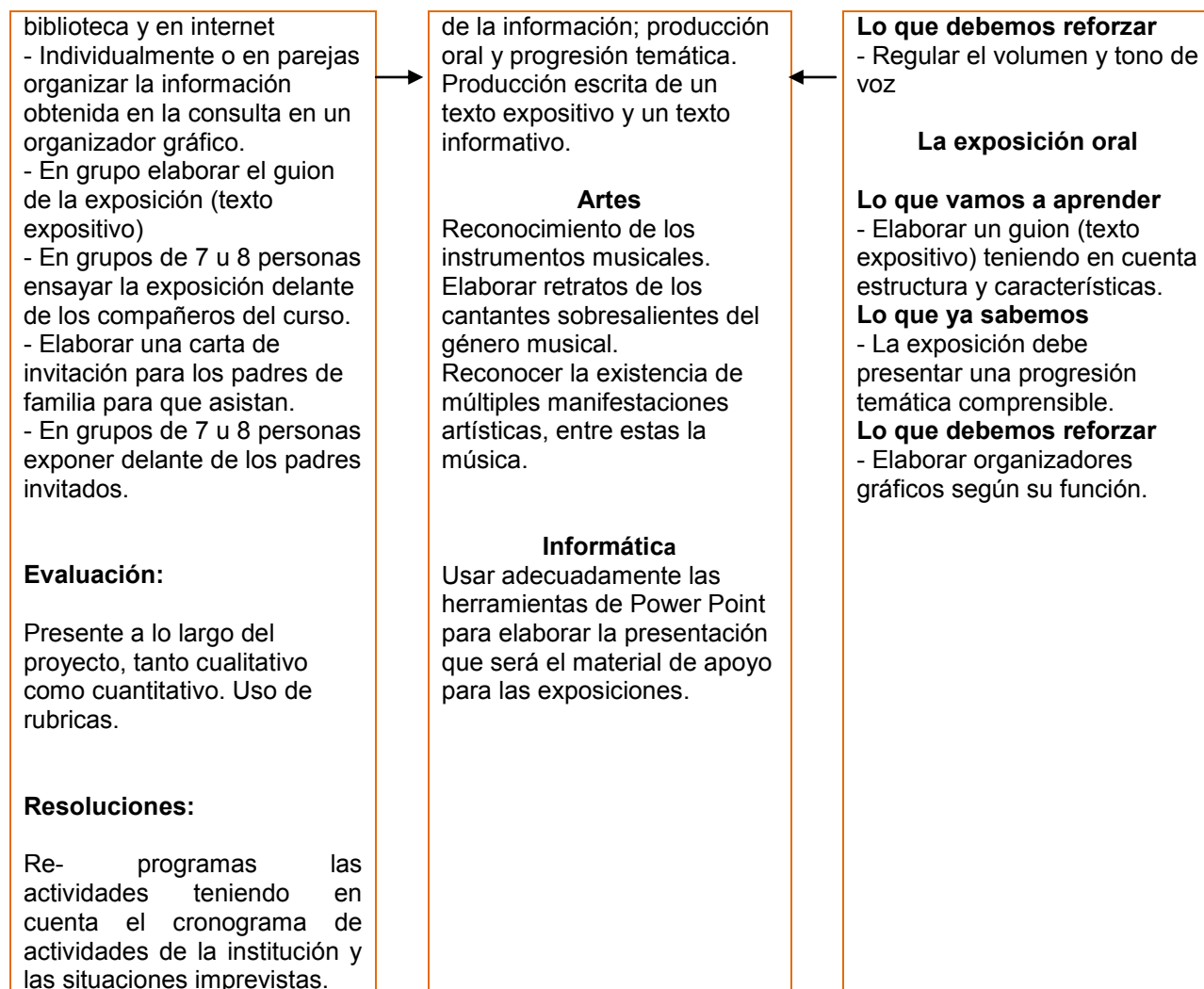
Dado lo anterior, los estudiantes plantearon la pertinencia de trabajar en grupo para poder abordar diversos géneros musicales, decidieron hacerlo sobre algunos géneros que se obtuvieron a través de las entrevistas y otros que son de agrado de los estudiantes. De forma que, por medio del consenso se escogieron los siguientes géneros musicales: vallenato, rock, ranchera, electrónica, rap, k-pop y bachata. Los

estudiantes se ubicaron en el género que según sus gustos e intereses deseaban investigar.

A partir de lo anterior, se construyó el proyecto colectivo que tiene como finalidad, según lo expresan Jolibert & Sraiki (2009) explicitar las acciones a desarrollar para dar cumplimiento al proyecto de aula; asimismo, establecer relaciones con otras áreas del conocimiento al ser una estrategia de enseñanza y aprendizaje.

Esquema No. 5. Proyecto colectivo “Music World”





Fuente: Adaptado de los planteamientos de Jolibert & Sraiki (2009, p. 31)

Luego de construir el proyecto colectivo, donde se especificaron las actividades, las áreas con las cuales el proyecto se relacionaba y las competencias de cada una de las áreas que se iban a abordar, surgió la necesidad de presentar la organización didáctica del proyecto de acción en el cual se señalan detalladamente las acciones, los tiempos, los responsables, los roles tanto de los estudiantes como de la docente y los criterios de evaluación de cada una de las fases que estructuran el proyecto de aula No. 2: Music World.

Tabla No. 12. Organización didáctica del proyecto de acción del proyecto de aula. "Music World"

Fases	Acciones	Rol		Criterios de evaluación	Tiempo
		Docente	Estudiantes		
I Planificación	<ul style="list-style-type: none"> - Negociación del interés a investigar. - Selección del producto final del proyecto. - Elaboración de una entrevista - Organización de grupos - Establecimiento de compromisos en el contrato. (Anexo No. 5) 	<p>Motiva</p> <p>Ayuda a tomar decisiones</p> <p>Direcciona la formulación de preguntas.</p> <p>Apoya la organización del trabajo de los grupos</p>	<p>Proponen Argumentan</p> <p>Opinan Plantean</p> <p>Escribe la entrevista a realizar a los padres</p> <p>Organizan los grupos de trabajo</p> <p>Asumen responsabilidades</p>	Identifica el sentido de los enunciados cuando la docente explica las acciones a acordar para el desarrollo del proyecto.	Dos semana
II Realización de las acciones	<p>Ir a la biblioteca y a la sala de sistemas para realizar la consulta, seleccionar y clasificar la información según los aspectos acordados en la planeación del proyecto.</p> <p>Elaborar organizadores gráficos con la información consultada.</p> <p>Escribir el guion de la exposición (texto expositivo) a partir de la información ubicada en los organizadores gráficos.</p>	<p>Promueve y ayuda a conseguir los espacios y el material necesario.</p> <p>Explica la función de los organizadores gráficos. Realiza preguntas a los estudiantes.</p> <p>Da a conocer las características y la estructura del texto expositivo. Realiza preguntas a los estudiantes.</p>	<p>seleccionar la información consultada teniendo cuenta el interés escogido</p> <p>Prestan atención a la explicación para responder a los interrogantes planteados por la docente y para poder elaborar el organizador.</p> <p>A través de las respuestas a las preguntas hechas por la docente dan a conocer sus sobre el texto expositivo (características, estructura y función)</p>	<p>Selecciona el tipo de organizador gráfico acorde a la información consultada.</p> <p>Organiza la información obtenida, haciendo uso de organizadores gráficos.</p> <p>Hace uso de un léxico técnico para dar a conocer la información consultada</p> <p>Reconoce la función de texto expositivo y su relación con la exposición.</p>	Tres semanas

	<p>Ensayar la exposición para determinar aspectos positivos y aspectos por mejorar haciendo uso de una rejilla construida conjuntamente.</p> <p>Elaborar una carta de invitación</p>	<p>Lleva una propuesta de rejilla de evaluación para ponerla a consideración de los estudiantes</p> <p>Entrega un modelo de carta para guiar la elaboración de las mismas</p>	<p>Ensayan la exposición para identificar aciertos y aspectos a mejorar. Aporta ideas para la construcción de la rejilla</p> <p>Elaboran la carta de invitación teniendo en cuenta la función y la macro-estructura del texto</p>	<p>Da un juicio valorativo sobre el ensayo de las exposiciones.</p> <p>Reescribe la carta de invitación teniendo en cuenta las observaciones hechas por un compañero.</p>	
<p>III Culminación del proyecto</p>	<p>Exposición sobre diversos géneros musicales a los padres de familia haciendo uso de una presentación en power point.</p>	<p>Supervisa la organización del material y del espacio para la socialización del proyecto.</p> <p>Entrega un respaldo afectivo para generar un clima de calma</p>	<p>Preparan las condiciones, el material y el espacio para la socialización del proyecto.</p> <p>Presentan a los padres de familia el producto del trabajo hecho con su grupo.</p>	<p>Evidencia manejo del tema y una progresión temática.</p> <p>Emplea el material de apoyo.</p> <p>Usa un tono de voz adecuado y se apropia del espacio.</p>	<p>Una sesión de trabajo</p>
<p>IV Evaluación terminal del proyecto</p>	<p>Esta evaluación se hará de forma grupal partiendo de las evaluaciones hechas por los padres de familia</p> <p>Se evaluará el alcance de las tareas propuestas, qué funcionó, qué se debe mejorar.</p>	<p>Dirige la evaluación.</p> <p>Identifica los logros alcanzados.</p>	<p>Reflexionan y opinan sobre las acciones desarrolladas a lo largo del proyecto.</p> <p>Escucha y considera las opiniones de los demás.</p>	<p>Identifica los aspectos positivos de la exposición como los aspectos a mejorar.</p> <p>Opina y respeta la opinión de los demás, sobre el alcance del proyecto y los obstáculos encontrados.</p>	<p>Una sesión de trabajo</p>
<p>V Evaluación de los aprendizajes</p>	<p>La evaluación de los aprendizajes se hará de forma individual. A nivel de:</p> <p>Comportamientos sociales.</p>	<p>Hace identificar los aprendizajes:</p> <p>- Uso de la oralidad y su subproceso (la escucha)</p>	<p>Reflexionan sobre los aprendizajes alcanzados</p> <p>- Reflexiona sobre los avances en el uso de la oralidad.</p>	<p>Se evaluará las categorías de análisis establecidas en el proyecto global de aprendizaje ubicado en el</p>	<p>Una sesión de trabajo</p>

	Competencias lingüísticas	durante el desarrollo del proyecto - Elaboración de la exposición	- Analiza los pasos que se deben realizar para la elaboración de una exposición.	proyecto colectivo.	
--	---------------------------	--	--	---------------------	--

Fuente: Adaptado de los planteamientos de Jolibert & Jacob (1998, pp. 244 -247)

Esta fase de planeación, además de consolidar aspectos propios del proyecto como el interés a investigar, permitió trabajar sobre aquellos aspectos por mejorar que se obtuvieron al analizar los resultados del primer proyecto de aula. De este modo, se continuó trabajando sobre la escucha, su competencia selectiva y su modo crítico; asimismo, se siguió fortaleciendo la oralidad en los estudiantes de grado octavo.

Realización de las acciones

Para el desarrollo de esta etapa del proyecto de aula 02, se tuvieron en cuenta los resultados obtenidos en el análisis del proyecto de aula No. 01 “Fuego cruzado”, específicamente en la categoría de la exposición oral, ya que se detectaron falencias en cuanto a la organización y construcción de este subgénero oral.

En la etapa de realización, se propusieron varias actividades las cuales estuvieron dirigidas no solo a consolidar aspectos del proyecto mismo, sino a fortalecer elementos de la oralidad formal. La primera actividad consistió en la selección, lectura y organización de la información obtenida sobre el género musical escogido, a diferencia del proyecto anterior, en este los estudiantes elaboraron ellos mismos los organizadores gráficos que requerían para ordenar la información adquirida (Anexo No.6). Lo anterior, se representa el corpus característico de esta etapa de desarrollo de las actividades propuestas para el presente proyecto de aula:

Registro No.20. Transcripción del proyecto de aula: “Music World”. Elaboración de organizadores.

1./D: Ahora, teniendo en cuenta lo visto ¿Qué organizadores gráficos podemos emplear para ordenar la información obtenida en la consulta?
3./E1: Nosotros pensamos que podemos usar los siguientes organizadores: para cuando hablamos del origen podemos hacer una línea de tiempo, para hablar de las características podemos hacer un mapa conceptual, para los subgéneros hacer un mapa mental; para los cantantes, un diagrama de Venn u otro mapa conceptual y para los festivales hacer un mapa mental./ (mueve las manos mientras habla) (voz alta) (rimo moderado) (mira todo el tiempo a la docente)
8./E4: nosotros pensamos en que para organizar la información que tenemos podemos hacer, para el origen del género estamos de acuerdo con ella (mira a la compañera que habló) en que podemos usar una línea de tiempo

porque ahí colocamos las fechas y los sucesos más importantes. Ehhh (mira una 11.hoja) para la información de las características podemos hacer un mapa mental o uno conceptual, 12.como dijo mi compañera (vuelve a mirar a la compañera); para los subgéneros, podemos usar un 13.mapa conceptual; para hablar de los cantantes, en vez de un diagrama de Venn como dijo el grupo, 14.podemos hacer otro mapa mental; y para hablar de los festivales que se hacen, otra línea de tiempo 15.para poner ahí la información./ (ritmo moderado) (voz alta)
16./E5: bueno, nosotros estamos de acuerdo con mis compañeras (señala a los dos compañeros que 17.acaban de hablar), pensamos que para organizar la información, necesitamos sobre todo mapas 18.mentales, conceptuales y la línea de tiempo. Mapas mentales y conceptuales para hablar de las 19.características, subgéneros y festivales; y hacer una línea de tiempo para el origen y para los 20.cantantes porque vamos a hablar del primer cantante sobresaliente de este género hasta el cantante 21.de ahora./ (mueve las manos mientras habla) (voz alta) (ritmo acelerado)

Fuente: Transcripción fonética No. 09 del proyecto de aula desarrollado en julio del 2018

De igual forma, en esta etapa se elaboró el guion de la exposición (Anexo No. 7) para esto fue pertinente abordar las características, estructura y clases del texto expositivo. Este texto fue revisado por parte de los pares a partir de una rejilla la cual contenía los criterios de evaluación que permitían identificar si el texto cumplía o no con las propiedades de un texto expositivo.

Registro No.21. Transcripción del proyecto de aula: “Music World”. Producción textual – guion.

1./D: muy bien, ahora que ya tenemos los organizador gráfico y sabes la función del texto expositivo, 2.vamos a elaborar nuestro texto expositivo el cual cumplirá el papel de guion porque en este vamos a 3.ubicar la información, que tenemos en los esquemas, de forma ordenada, así también cada uno sabrá 4.en qué momento tiene que hablar y después de quien. Teniendo en cuenta esto ¿Cómo podemos 5.organizar la información de los organizadores gráficos en el guion o en el texto expositivo?/
6./E8: La información la podemos organizar de la siguiente manera, en primer lugar colocamos el título, 7.que este sería el nombre del género que vamos a exponer. En segundo lugar, la introducción que es 8.la que explica de qué se va a hablar, nuestro grupo piensa que acá podemos dar una pequeña 9.definición del género y empezamos a hablar del origen/ (Mira de vez en cuando una hoja) (ritmo 10.moderado) (tono alto) (mueves las manos al hablar) (mira todo el tiempo a la docente)
11.D: muy bien, pero entonces primero el título (va copiando en el tablero) que sería el nombre del 12.género. Luego, como es un guion, este texto va a tener toda la información que se va a decir en la 13.exposición, debemos colocar un saludo, ¿cómo van a saludar a los padres de familia? Luego de 14.este, si va la introducción, entonces en esta colocamos qué es el género que va a exponer cada 15.grupo, la definición y origen del género. ¿Están de acuerdo?
16.En coro: si.
17.D: muy bien. Continúa este grupo
18.E11: Luego de la introducción, va el desarrollo, que es la parte más larga del texto, en esta parte 19.podemos ubicar la información que tenemos de los temas, las características, los subgéneros, los 20.cantantes y los festivales. (ritmo moderado) (tono alto) (lee una hoja)
20.D: Exacto, esta es la parte más extensa ya que contiene las explicaciones del interés. Entonces, en 21.el desarrollo ubicamos (escribe en el tablero la sugerencia del estudiante) ¿de acuerdo?
22.Coro: si
23.D: Listo. Ahora ¿qué continuaría?
24.E14: Profe, (mirando una hoja) luego del desarrollo sigue el cierre y según lo que vimos en esta parte 25.se hace un resumen de lo que se dijo en la introducción y en el desarrollo. (ritmo moderado) (tono 26.alto) (mira a la docente)
27.D: muy bien, si señora. Entonces, se continúa con el cierre, en este hacemos un resumen de lo que 28.dijimos del género, les aclaro que no debe ser igual de largo al desarrollo. Y ¿nos faltaría algo? 29.Tenemos el título, el saludo, la introducción, el desarrollo y el cierre, ¿Qué faltaría?
30.E2: profe, lo que nos faltaría sería una despedida. Si saludamos, nos tendríamos que despedir 31.(sonríe, abre las manos hacia los lados)
32.D: Muy bien. Al final ubicamos una despedida ¿cómo nos vamos a despedir de los padres de 33.familia? Ahora, teniendo en cuenta lo que dijimos (señala el tablero) comienzan a escribir su guion.

Fuente: Transcripción fonética No. 10 del proyecto de aula desarrollado en julio del 2018

Estas dos acciones desarrolladas durante el proyecto de aula –elaboración de organizadores gráficos y producción de guion- pretendían fortalecer la oralidad en el grupo de estudiantes, como también trabajar sobre la planificación y organización de la exposición oral. Cabe aclarar que la docente dio a conocer las preguntas (línea 1 y 2, registro 17 y línea 4 y 5, registro 18) desde el principio de la sesión con el fin de que los estudiantes centraran su atención y su escucha en ciertos momentos del discurso y pudieran retomar información útil para elaborar sus respuestas. Aspectos que se trabajaron en el proyecto de aula No. 01 y se continuaron fortaleciendo en el proyecto de aula No. 02

Durante la socialización de las preguntas que fueron formuladas alrededor de la planificación de la exposición oral, hubo avances significativos en cuanto al uso de la oralidad. Entre estos avances se encontró que los estudiantes, para preparar sus respuestas, acogieron aspectos de las preguntas y de la explicación realizada para dar una respuesta completa y contextualizada (línea 3,8 y 17 en registro 17 y línea 8, 18, 24 y 25 en registro 18). Igualmente, en sus intervenciones los estudiantes hicieron uso de marcas de coherencia como conectores y ordenadores, y utilizaron deícticos. Además, implementaron un ritmo moderado y un tono adecuado al momento de hablar lo que demostró confianza y seguridad al momento de dirigirse al público.

Además de fortalecer la oralidad en los jóvenes, esta etapa del proyecto de aula permitió concientizarlos sobre la manera adecuada de elaborar una exposición oral. Para la planificación de esta –producto final del proyecto- fue fundamental la elaboración de los organizadores gráficos, ya que estos permitieron estructurar la información, seleccionando y ordenando los aspectos más importantes del interés. Igualmente, la producción del texto expositivo, sirvió de guion con el que se organizó y circuló la información que se dio a conocer el día de la presentación del producto final a los padres de familia; además, este texto les permitió a los estudiantes ordenar su discurso, al saber cómo comenzar, qué decir, cómo decirlo, saber el orden del turno de la palabra entre los integrantes del grupo y saber cómo concluir.

Adicionalmente, en esta etapa se elaboró la carta de a los padres de familia invitándolos a la presentación de las exposiciones, para esto fue necesario conversar sobre la función y estructura de la carta. Lo desarrollado en esta etapa, además de

trabajar la elaboración de los organizadores gráficos, la construcción del guion –texto expositivo- y la producción de la carta, sirvió de pretexto para continuar fortaleciendo la escucha y sus competencias: sintáctica, textual, semántica y selectiva.

No obstante, se encontraron falencias en cuanto a la apropiación del lugar y las estrategias para mantener la atención del público por parte de algunos estudiantes. Al momento de intervenir estos jóvenes solo miraron a la docente, no hicieron contacto visual con los demás compañeros, esto ocasionó que los demás estudiantes se distrajeran. Lo que conllevó a que persistieran dificultades en cuanto a las interferencias en la escucha. Estas falencias impidieron la comprensión de lo expuesto y que los estudiantes supieran exactamente qué se debía hacer o decir.

Culminación del proyecto

Dando cumplimiento a la organización didáctica del proyecto de acción, una de las actividades propuestas fue la realización de ensayos. Estos sirvieron para detectar aspectos positivos y, fundamentalmente para detectar aquellos por mejorar con el propósito que en la presentación final no se cometieran dichas falencias. Luego de los ensayos, se abrió un espacio de reflexión donde algunos estudiantes dieron a conocer su apreciación cualitativa sobre la presentación de los compañeros. Acto seguido, se procedió a llevar a cabo la presentación de las exposiciones a los padres de familia. A continuación, se presenta el corpus de una de las exposiciones:

Registro No.22. Transcripción del proyecto de aula: “Music World”. Exposición oral del género musical: electrónica

1./E17: (se ubica frente del público) buenas tardes, padres, docente y alumnos. Mis compañeros y yo
 2.(señala a los estudiantes que conforman al grupo) el día de hoy les vamos a hablar sobre la música
 3.electrónica. (Mueve la cabeza de un lado a otro para mirar a los padres de familia). Para empezar, la
 4.música electrónica es aquel tipo de música que emplea instrumentos musicales electrónicos y la
 5.tecnología para su producción e interpretación. Este género musical surgió a mediados del siglo
 6.pasado en Europa y ha ido evolucionando con el paso de los años influenciando mayormente a los
 7.jóvenes con sus ritmos electrónicos/. (se retira hacia un lado) (tono alto) (ritmo moderado) (mueve las
 8.manos mientras habla)
 9./E2: (hace seña para cambiar de diapositiva) A continuación los orígenes. En la década de 1920 se
 10.empezó a experimentar con el sonido, para 1930 se dio como resultado la creación de aparatos
 11.capaces de transformarlo. Entre 1940 y 1950 se desarrollaron grabadores electromagnéticos, (señala
 12.la diapositiva) para captar la música generando la tendencia dominada futurismo, es decir,
 13.producir sonidos galácticos. De tal forma que en 1954 surge la primera composición musical llamada
 14.elektronische studie II; en los años 70's surgen las primeras bandas, una de ellas fue kraftwerk. Esta
 15.música se empezó a popularizar en las discotecas en los años 80's y en los años 90's aparecen
 16.softwares especializados para diseñarla/ (se retira hacia un lado) (tono alto) (ritmo moderado)
 17.(mueve las manos mientras habla y la cabeza de un lado a otro lentamente)

18./E5: (hace seña para cambiar de diapositiva) las principales características de este género musical son las siguientes: en primer lugar, los sonidos se producen mediante computadoras; en segundo lugar, los temas de las canciones son muy variados, generalmente tratan sobre la vida cotidiana, como el amor, la juventud y la vida; por último, los ritmos son fusiones de sonidos instrumentales con electrónicos/ (mantiene las manos a los lados del cuerpo) (ritmo acelerado) (tono alto) (mira a un punto fijo del público)

24./E10: (hace seña para cambiar de diapositiva) los principales instrumentos de la música electrónica son: la computadora, la cual tiene unos softwares programados para dar forma a ritmos electrónicos; luego está la mesa de mezclas, que como su nombre lo indica, es una mesa especial en la que se pueden mezclar los sonidos; también está el sintetizador de sonido que sirve para componerlos, finalmente está la guitarra eléctrica junto con la batería/. (va señalando las diapositivas que tiene la imagen de los instrumentos) (se retira hacia un lado) (tono alto) (ritmo moderado)

30./E18: Por otro lado (hace seña para cambiar de diapositiva) la electrónica tiene muchos subgéneros, pero los más conocidos son: el ambient, el disco, el house, el breakbeat y el dance. Bueno, inicio con el ambient, este se caracteriza por ritmos discretos ya que no hacen mucho escándalo; el disco (señala la diapositiva) se distingue por mezclar ritmos latinos y electrónicos para crear una músicaailable; el house (señala la diapositiva) se identifica por ser de ritmosailables fusionados con pop; el breakbeat se caracteriza por fusionar varios ritmos rompiendo así los esquemas comunes de un solo ritmo y por último el dance (señala la diapositiva) distinguido por ser de ritmos totalmenteailables/. (tono alto) (ritmo moderado) (se mueve lentamente mientras habla)

38./E17: (hace seña para cambiar de diapositiva) Yo les voy a hablar sobre los principales artistas. En primer lugar tenemos a Martin Garrix. (señala la diapositiva que tiene una fotografía del artista) él nació el 14 de mayo de 1996 en países bajos, su más grande éxito es animals y fue galardonado con el premio al mejor dj del mundo por la revista djmag. (hace seña para cambiar de diapositiva) En segundo lugar, tenemos a Alan Walker, (señala la diapositiva que tiene una fotografía del artista) un dj que nació el 24 de agosto de 1997 en Noruega, sus más grandes éxitos son: alone y faded. En tercer lugar, (hace seña para cambiar de diapositiva y señala la imagen del artista) está Marshmello quien nació el 19 de mayo de 1992 en Estados Unidos, sus más grandes éxitos son: alone y blocks; por último (hace seña para cambiar de diapositiva) pero no menos importante, tenemos a Avicii, él nació el 8 de septiembre de 1989 en Suecia, su más grande éxito es levels y fue galardonado con el premio billboard a la mejor canción electrónica/dance, murió recientemente, el 20 de abril de 2018 en Omán/ (se retira hacia un lado) (tono alto) (ritmo moderado)

50./E3: Finalmente les voy a dar a conocer los festivales (hace seña para cambiar de diapositiva) El festival más famoso es tomorroland que se realiza anualmente en Bélgica desde el 20 hasta el 29 de julio; con una duración de 10 días y asisten los dj's más famosos. La boleta para poder asistir 2 días tienen el costo de cop\$435.000, la boleta para 3 días tienen un costo de cop\$500.000, la boletas para una semana tienen el costo de cop\$1.800.000 y la boleta completa para 10 días tiene un costo de cop\$2.500.000 (va señalando la diapositiva mientras habla) También se realizan otros festivales como el awakenings en países bajos, el sónar en España, el ultra Europa en Croacia, el outlook también en Croacia, the after day en Panamá y el ultra Buenos Aires en Argentina/ (tono alto) (ritmo moderado) (se retira hacia un lado)

59./E2: En conclusión y para cerrar nuestra exposición, la música electrónica es un género que ha ido evolucionando a lo largo del último siglo hasta este. Este tipo de música es creado a partir de aparatos electrónicos y sus temas tratan sobre la vida cotidiana y la juventud con fusiones de ritmos instrumentales y electrónicos. Tiene varios subgéneros como el ambiente, el disco, el house, el breakbeat y el dance y entre los artistas más influyentes de este género están Martin Garrix, Alan Walker, Marshmello y Avicii, siendo estos, los más invitados a festivales como Tomorrowland, excepto Avicii porque ya murió (mueve las manos mientras habla) (tono alto) (ritmo moderado) A continuación vamos a escuchar una canción como ejemplo de la música electrónica/ (suena la canción)

68.E17: (luego de terminar de escuchar la canción) Esperamos haya sido de su agrado y muchas gracias por su atención.

Fuente: Transcripción fonética No. 10 del proyecto de aula desarrollado en agosto del 2018

Del corpus anterior, se puede analizar lo siguiente: los estudiantes hicieron uso del material de apoyo visual, en este caso las diapositivas, con las cuales fueron recreando o ejemplificando la información que compartieron al público, acción que facilitó la comprensión del género por parte del auditorio, lo anterior se observó en el registro No. 19, en las líneas: 11, 18, 24, 28, 29, 33, 34, 36, 39, 41, 42, 44, 46, 50, 55. Igualmente, los estudiantes se apropiaron y controlaron sus movimientos corporales, como utilizar las manos mientras hablaban para dar fuerza a su intervención, el ir señalando las diapositivas para relacionarlas con lo que se estaba diciendo asimismo, mantuvieron una distancia adecuada entre el expositor y el público; algunas líneas en las cuales se ejemplificó fueron las siguientes: 1, 2, 3, 7, 8, 16-18, 22-24, 29, 30, 37, 38, 49, 50, 65.

Por otra parte, todos los estudiantes, durante su discurso, usaron un tono de voz adecuado, un ritmo moderado y no hicieron uso de vocalizaciones –sonidos de relleno o alargamientos-, como se demostró en las líneas; 1, 16, 22, 37, 49, 57, 58, 65. De igual modo, hicieron uso de marcadores como los conectores lógicos –líneas 3, 9, 12, 13, 18, 24, 30, 50, 59- para relacionar cada parte de la estructura del discurso como también para enlazar las oraciones. Emplearon oraciones yuxtapuestas –línea 9, 10, 13, 14, 32-37, 51-55- y coordinadas –líneas 18-22, 24-28, 30,31, 38-49- con las cuales organizaron la información que fue expuesta. Adicionalmente, definieron algunos términos para aclarar su significado y la relación con el género musical sobre el que se realizó el discurso, lo anterior se evidenció en las líneas: 4, 5, 12, 13, 30, 37.

Estos recursos discursivos permitieron que la información llegara al público de manera ordenada, coherente y que la temática circulara progresivamente durante la exposición puesto que desarrollaron su intervención tal como se planeó en el guion. Los estudiantes comenzaron con una presentación y un saludo, realizaron una introducción donde dieron a conocer el género musical sobre el cual iban a tratar, esto se demuestra en el registro No. 19 de la línea 1 a la 17. Luego, ampliaron la información, hablaron sobre otros aspectos tales como las características, los instrumentos, los temas, los subgéneros y los cantantes sobresalientes, lo anterior está en el registro entre la línea 18 a la 49. Terminaron con un cierre donde realizaron una

síntesis de lo expuesto junto con una despedida, este cierre está entre las líneas 50 a la 69.

Luego del análisis de las acciones desarrolladas durante el proyecto de aula, se reflexionó acerca de la importancia de asumir como estrategia pedagógica y didáctica la Pedagogía por Proyectos en relación con la investigación-acción, puesto que este tipo de metodología permitió llevar a cabo acciones significativas en el aula al trabajar bajo los intereses y necesidades de los estudiantes. Además, facilitaron la participación tanto del docente como del estudiante; el primero, como mediador y guía en el proceso de aprendizaje, y el segundo, como constructor de su propio aprendizaje. Agregado a lo anterior, permitieron ejecutar acciones que facilitaron la comprensión y reconstrucción de la realidad escolar en beneficio de los sujetos partícipes de esta. Dichas acciones transformadoras les posibilitaron a los estudiantes de grado octavo avanzar en sus dominios de la oralidad formal a través de la exposición oral.

Adicionalmente, en esta estrategia pedagógica el lenguaje estuvo inmerso en cada una de las acciones lo que fortalece la oralidad formal en los estudiantes, propósito central de esta investigación. Igualmente, los proyectos de aula permitieron el trabajo colaborativo e interdisciplinar donde el saber se construyó con la ayuda de los demás y se trabajó con apoyo de otras áreas del conocimiento. Por otro lado, llevar a cabo este tipo de estrategia posibilitó un aprendizaje significativo puesto que las acciones desarrolladas fueron planeadas, organizadas y evaluadas por los mismos estudiantes con la mediación de la maestra; de tal forma, que tanto los aprendizajes conductuales –trabajo en equipo, solidaridad, compromiso, responsabilidad, entre otras- y los aprendizajes conceptuales se dieran debido a las relaciones dadas entre los sujetos -docentes, estudiante y padre de familia-.

Agregado a lo anterior, en cuanto a las prácticas pedagógicas, se observó transformaciones importantes, puesto que la docente no solo pensó detalladamente las acciones que se requerían para el desarrollo del proyecto de aula No. 02 sino también tuvo en cuenta los resultados del proyecto de aula No. 01 para que dichas acciones permitieran suplir las debilidades encontradas. En otras palabras, las acciones no fueron improvisadas ni fue actividad tras actividad sin sentido y desligadas del propósito propuesto; ya que las acciones tuvieron una finalidad que tuvo sentido para

los estudiantes y fueron importantes para el pleno desarrollo del proyecto. De igual manera, se reflexionó sobre la importancia de la mediación docente, ya que con la guía de la docente y con su papel en cada fase del proyecto, los estudiantes comprendieron y desarrollaron cada una de las acciones para dar cumplimiento a lo planeado para el segundo proyecto.

Evaluación del proyecto y de los aprendizajes

Es importante aclarar que la evaluación estuvo presente a lo largo del desarrollo del proyecto ya que el objetivo propuesto fue que los estudiantes reconocieran tanto los aciertos como las dificultades para avanzar en los propósitos planteados. La evaluación en este proyecto no solo se llevó a cabo desde la mirada de la docente, sino también desde los mismos estudiantes y los padres de familia.

Por lo tanto, durante el desarrollo de cada una de las etapas, se realizó la coevaluación y la autoevaluación. La coevaluación se efectuó en varios momentos: En primera medida, en los pequeños grupos cuando se leyeron las preguntas de la entrevista que se realizó a los padres de familia para hacer una retroalimentación. Posteriormente durante la elaboración de los organizadores gráficos, así como del guion –texto expositivo- y de la carta empleando una rúbrica lo que permitió luego la reescritura de los mismos. De igual forma, los ensayos de la exposición oral, en los que los estudiantes también emplearon una rejilla con los criterios de evaluación, ellos estuvieron de acuerdo en emplear la misma rejilla usada en el primer proyecto. No solo fue una evaluación cuantitativa sino también cualitativa puesto que los compañeros dieron una valoración o un juicio sobre lo expuesto y de la forma como se hizo; además, dieron sugerencias para mejorar aquellas dificultades encontradas.

Por otra parte, la autoevaluación la realizaron los estudiantes luego de presentar las exposiciones orales a los padres de familia, para esta se empleó una rejilla junto con la siguiente pregunta abierta *¿Qué aprendí en este proyecto?* Lo que les permitió hacer un proceso metacognitivo y metadiscursivo para identificar los avances obtenidos luego del trabajo. Su estructura se organizó en las categorías de análisis establecidas, adicionando el avance en el interés escogido.

Tabla No. 13. Evaluación del proyecto “Music World”

Oralidad	Exposición oral	Género musical
<ol style="list-style-type: none"> 1. Perdí el miedo a hablar delante de muchas personas. 2. Aprendí a expresarme mejor ante un público. 3. Aprendí a subir el tono de voz para hablar ante un público. 4. Aprendí a mejorar mi habla, a expresarme mejor hacia un público. 5. Con este trabajo ya no voy a tener pena al exponer. 6. Aprendimos a escuchar mejor a nuestros compañeros. 7. Aprendí a tener confianza en mí mismo al momento de hablar en público. 8. Gracias a los ensayos mejoré la forma de hablar delante de las personas. 9. Aprendí a escuchar para aceptar las sugerencias de mis compañeros. 10. Aprendí a superar el pánico escénico. 11. Aprendí a hablar con firmeza y seguridad. 12. Aprendí a manejar los gestos y movimientos al momento de exponer. 13. debemos tener en cuenta al público a la hora de exponer. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendí como preparar y organizar una exposición. 2. Aprendí a trabajar con otras personas para hacer la exposición. 3. A usar el material de exposición mientras expongo. 4. A tranquilizarme durante una exposición. 5. Aprendí a hacer un organizador gráfico. 6. A tener más confianza con nosotros mismos al momento de exponer. 7. Aprendí a que debemos leer para organizar la información que vamos a exponer. 8. aprender a hacer una exposición que me va a ayudar en las otras asignaturas. 9. Aprendí sobre el texto expositivo y que sirve como guion para la exposición. 10. Más adelante no voy sufrir a la hora de exponer o al presentar una entrevista. 11. Aprendí a tener dominio del tema. 12. Debemos hacer una buena exposición para que el público entienda de que estamos hablando. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendí cosas de Rock como que la mayoría de sus bandas son británicas. 2. Aprendí más de lo que sabía del rap. 3. Conocí cuando se originó la ranchera. 4. Supe por qué a mi papá le gustaba el vallenato. 5. Expresar cada uno lo que sentimos hacia la música. 6. Aprendí cuales son los instrumentos que se usan en el K-pop. 7. Aprendí cuales son los subgéneros de la electrónica. 8. Aprendí mucho sobre todos los géneros musicales que expusimos. 9. Aprendí que no todos los géneros musicales son iguales. 10. Supe donde se había originado la bachata. 11. al bailar K-pop me hizo perder más los nervios.

Fuente: Transcripción escrita de la fase de evaluación. Realizada el 24 de agosto del 2018

Finalmente, se llevó a cabo una evaluación grupal cuyo propósito fue determinar el alcance de las tareas propuestas y el aprendizaje obtenido al trabajar en grupo. En esta etapa se empleó la pregunta abierta en la que cada grupo respondía de acuerdo a su experiencia de trabajo en equipo. Las respuestas de los diferentes grupos coincidieron en que se cumplió a cabalidad con los compromisos establecidos al inicio del proyecto; además, de los siguientes aspectos: 1. Aprendieron a trabajar con otros compañeros con los cuales no habían tenido oportunidad de trabajar antes. 2. Escuchar las sugerencias de los compañeros para la organización del trabajo. 3. Apoyarse unos a los otros. 4. Tolerar y aceptar la forma de pensar de los compañeros. 5. Ser responsables con los compromisos adquiridos para cumplir con los objetivos de la exposición. Lo anterior demostró que el aprendizaje no es solo cognitivo, sino también social y afectivo; es decir, el desarrollo de este tipo de proyectos favoreció a

los estudiantes en cuanto lograron afianzar sus relaciones interpersonales, pudieron aceptar otro tipo de pensar y de actuar, como también fortalecer su autoestima y confianza en sí mismos.

Agregado a lo anterior, se evidenciaron logros a nivel discursivo de la exposición oral desarrolladas por los estudiantes. Los jóvenes de grado octavo, fueron más allá de pararse frente a un público para recitar memorísticamente un contenido, pronunciar correctamente las palabras e implementar un material de apoyo con buena caligrafía y sin errores de puntuación u ortográficos. Más bien, los estudiantes construyeron su discurso cumpliendo con un propósito, acorde a la audiencia (estudiantes de otros cursos o padres de familia con quienes interactuó) y al contexto comunicativo. Si bien, el nivel lingüístico es importante puesto que refleja la capacidad de emplear las reglas de la lengua. Es necesario que los estudiantes logren pasar al nivel discursivo donde su discurso se entienda como práctica social que le posibilite interactuar con los demás a partir del uso lingüístico contextualizado.

Durante el capítulo se expuso la descripción del corpus elaborado a través de la implementación de un taller pedagógico y de dos proyectos de aula. Igualmente se presentó el análisis y la interpretación de dicho corpus donde se evidenció el proceso llevado a cabo para el fortalecimiento de la oralidad formal a través de la exposición oral en los estudiantes de grado octavo. Además, se presentó la importancia de la mediación docente para generar situaciones en las cuales los estudiantes hicieron uso de su oralidad de manera progresiva para pasar de un uso espontáneo e informal a un uso especializado, planeado y organizado de esta modalidad del lenguaje.

5. Conclusiones

El ser humano se ubica en el mundo y se relaciona con otros gracias a la comunicación oral que entabla con los demás seres de su entorno. La primera interacción social se establece con la familia, siendo esta la encargada de enseñar al hombre su lengua materna para que se integre a la sociedad, esta se sigue afianzando en los primeros años escolares. Sin embargo, este proceso de enseñanza se limita en la educación secundaria, con la falsa concepción que tienen los docentes quienes piensan que como el estudiante ya sabe hablar no es necesario emprender acciones para fortalecer su oralidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación se propuso como objetivo general cualificar en los estudiantes de grado octavo la oralidad formal, mediante la elaboración de exposiciones orales que les permitieran la planificación y organización de su discurso, así como el uso de un registro lingüístico especializado. Para ello se implementó la Pedagogía por Proyectos, específicamente la realización de proyectos de aula como estrategia didáctica que le permitió al estudiante participar en la planificación, desarrollo y evaluación de sus aprendizajes.

Dado lo anterior, con la interpretación del corpus elaborado al implementar los proyectos de aula, se analizó que en los estudiantes se cualificó el uso de la oralidad formal. Puesto que, durante la intervención ellos fueron conscientes de la importancia de planear su discurso, de seleccionar la información necesaria y organizarla para poder elaborar el guion con el cual prepararon su exposición. De tal forma, los jóvenes supieron qué decir, cómo decirlo y en qué momento decirlo.

Por otro lado, la presente investigación reconoció la importancia de clasificar los usos de la oralidad en informales y formales; donde los primeros hacen parte de los segundos. Esto permitió reflexionar sobre la importancia de generar situaciones que posibilitaron al estudiante pasar progresivamente de los usos informales a los usos especializados de la oralidad por medio de diversas acciones. Además, fue fundamental identificar que los usos formales se complementan con los elementos constitutivos de la oralidad –no verbales, paraverbales y lingüísticos- ya que dichos

elementos matizan, dan énfasis, sustituir o repetir palabras facilitando la comprensión del discurso por parte del auditorio.

En cuanto a la exposición, como subgénero oral, posibilitó la cualificación de la oralidad formal en los estudiantes ya que a través de su elaboración se tuvo en cuenta qué decir, cómo decirlo, en qué orden decirlo y qué recursos emplear para facilitar la comprensión del discurso y mantener la atención del público. Además, les exigió a los estudiantes la construcción de organizadores gráficos con los cuales estructuraron la información consultada; como también la producción de un guion –texto expositivo- que brindó el formato necesario para que la información circulara de forma ordenada y coherente.

De igual forma, los proyectos de aula desarrollados entorno a la oralidad y la exposición oral permitieron que los jóvenes ganaran confianza en sí mismos, perdieran el pánico escénico y mejoraran la forma de dirigirse a un público diverso. Se evidenciaron avances significativos en cuanto al control de los movimientos corporales, a la apropiación del espacio, el tono y ritmo de voz. Asimismo, favorecieron un aprendizaje entorno a otros aspectos como la convivencia, la solidaridad, el apoyo, el trabajo en equipo, el poder dar y aceptar sugerencias. Por consiguiente, se demostró que a través de la Pedagogía por Proyectos no solo se aprehendieron conceptos y saberes sino también se fortalecieron las relaciones personales del grupo generando un ambiente de armonía y cooperación dentro del aula.

Dado lo anterior, en la implementación de proyectos de aula se planeó actividades que les exigieron a los educandos hacer uso de la oralidad tanto para regular y gestionar la vida social dentro del aula para llegar a acuerdos, comentar las actividades, realizar sugerencias como para explicar hechos y conocimientos de forma estructurada, coherente y adecuada al contexto.

Por otro parte, se asumió una perspectiva sociocultural del lenguaje ya que la investigación reconoció la importancia de la interacción social para el desarrollo y el fortalecimiento de la oralidad formal de forma gradual y progresiva. Esta perspectiva facilitó la interacción entre el grupo para planificar, organizar y poner en escena su oralidad formal por medio del uso de la exposición oral, de tal forma que se hizo uso del lenguaje como mediador de las interacciones. Igualmente, los jóvenes se reconocieron

como sujetos dentro de una sociedad al comunicar sus conocimientos, pensamientos y sentimientos de manera adecuada; en otros términos, el aula se convirtió en un espacio social que cumplió con un papel fundamental para que el estudiante regulara sus procesos comunicativos.

Adicionalmente, durante la intervención se asumieron distintos roles tanto por parte de la docente-investigadora como por parte de los estudiantes. La docente facilitó las condiciones que promovieron el aprendizaje del estudiante tanto de forma individual como grupal; asimismo, generó situaciones que exigieron pasar de un uso informal de la oralidad a realizar intercambios orales formales planificados, estructurados y coherentes. De tal forma, que con las acciones realizadas se dio solución a la problemática identificada y así transformar la realidad escolar. Por su parte, el estudiante participó de forma activa en la selección del interés, en la planificación, realización y evaluación del proyecto y de los aprendizajes adquiridos.

Igualmente, en cuanto a la evaluación formativa, estuvo presente a lo largo de la intervención pedagógica y cumplió con un papel fundamental para el desarrollo de procesos de cualificación de la oralidad formal en los estudiantes de grado octavo permitiéndoles, en diferentes momentos, evidenciar sus logros, avances, dificultades y construir conjuntamente estrategias para superar e ir progresando en aquellos aspectos que debían mejorar. Sin desconocer que no todos los estudiantes lograron un nivel óptimo, se destacó que una buena parte del grupo avanzó significativamente desde el ejercicio de la co y auto reflexión que implica la evaluación formativa.

Asimismo, la investigación se convirtió en el escenario para la transformación de las prácticas pedagógicas de la docente en torno a la enseñanza de la oralidad formal. Durante la intervención, la maestra cuestionó el papel que en su quehacer docente tenía la oralidad, lo cual le permitió reflexionar sobre la importancia de generar espacios donde el estudiante usara su oralidad de forma progresiva alejándose de los usos espontáneos hasta dominar los usos especializados. Igualmente, comprendió que durante el proceso de enseñanza y aprendizaje los estudiantes tienen el papel protagonista pues son ellos quienes construyen su conocimiento con la guía y mediación del docente.

De igual manera, con la intervención se evidenció que la escritura estuvo presente durante el trabajo realizado. Los estudiantes hicieron uso de esta en la elaboración de las cartas, de las invitaciones, de los organizadores gráficos y del texto expositivo –guion-. A través de la escritura, se organizó y estructuró el discurso que se explicó al público. Se demostró que la escritura y la oralidad, como modalidades del lenguaje, no se pueden trabajar por separado, al contrario, estas se complementan.

Por otra parte, en cuanto a las dificultades, se observó que la relación con otras áreas es un aspecto que debe trabajarse con mayor rigor, puesto que, aunque en los proyectos de aula los docentes de las áreas de sociales, artes e informática aportaron para el desarrollo de estos, faltó proponer más acciones que posibilitaran un trabajo unificado. En cuanto a la escucha, aunque avanzaron significativamente en esta, es importante seguir trabajando con los estudiantes para disminuir o erradicar las interferencias durante el discurso de los compañeros, ya que estas no permiten que la información llegue completa por lo que impide la comprensión de lo que se dice.

Por tanto, le compete a la escuela, y específicamente a los docentes, establecer dentro de sus programas académicos unos propósitos claros que hagan referencia al uso de la oralidad formal en el aula de clase. Por ende, la finalidad de la educación debe ser enseñar a los estudiantes a comprender y producir ideas complejas de manera estructurada, lo que implica escuchar de modo receptivo y crítico, además hacer uso de la oralidad formal conforme al contexto y a la situación comunicativa en la que se encuentre; es decir, es importante que desde el aula se generen situaciones que les posibilite a los estudiantes seleccionar, organizar y elaborar discursos en los cuales se use un registro especializado en situaciones que requieran explicar hechos y argumentar opiniones.

Para terminar, se puede afirmar que los docentes somos los primeros agentes llamados a transformar nuestras prácticas pedagógicas para que incidan de manera favorable en el contexto escolar. De esta manera, queda abierta la invitación para seguir reflexionando sobre la práctica docente, de tal forma que se busquen alternativas que permitan enriquecer nuestro quehacer y aportar a la formación integral de nuestros estudiantes.

Bibliografía

Libros

- Adam, J. M. (1992). Los textos: tipos y prototipos. Relato, descripción, argumentación, explicación, diálogo. Paris: Nathan.
- Bajtín, M. (1999). Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI
- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1997). *Métodos cuantitativos y cualitativos*. En: Más allá del Dilema de los Métodos. (pp. 41-58). Santafé de Bogotá: Ed. Norma.
- Bruner, J. (1986). El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2002). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Editorial Ariel.
- Castellà, J. & Vilà, M. (2005). *La lengua oral formal: características lingüísticas y discursivas*. En: El Discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas. (pp. 25-36). Barcelona: Graó.
- Elliott, J. (2005). El cambio educativo desde la investigación - acción. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (2010). La investigación – acción en educación. Madrid: Morata.
- Grupo de Lenguaje Bacatá. (2015). Texto expositivo: leer, escribir y dialogar para aprender. Bogotá: Red lenguaje. Red Colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje.
- Jaimes, G. (2008). *Modelos epistemológicos, pedagógicos y lingüísticos en la enseñanza de la lengua materna*. En: Aprender en el aula de preescolar. (pp. 7-28). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Jolibert, J. & Jacob, J. (1998). Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula. Santiago de Chile: Editorial Dolmen – Estudio.
- Jolibert, J., & Sraiki, C. (2009). Niños que construyen su poder de leer y escribir. Buenos Aires: Manantial.
- Jorba, J. Gómez, I. & Prat, Á. (2000). Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situaciones de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares. Barcelona: Editorial Síntesis

- Martínez, M. (2000). La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico-práctico. Bogotá: Círculo de lectura alternativa.
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2005). *Estrategias cualitativas*. En: Investigación Educativa (pp 439- 473). Madrid: Pearson Educación S.A.
- Núñez, P. (2003). *Aportaciones de las ciencias del lenguaje al estudio de la lengua*. En: Didáctica de la comunicación oral: Bases teóricas y orientaciones metodológicas para el desarrollo de la competencia discursiva oral en la educación obligatoria (pp. 181-210). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ong, W. (1987). Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra. México: Fondo de Cultura Económica.
- Palou, J. & Bosch, C. (2005). La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas. Barcelona: Graó.
- Richgels, J., McGee, L. & Slaton, E. (1990). *Cómo enseñar la estructura del texto expositivo en la lectura y la escritura*. En: Muth, D. (comp). El texto expositivo, estrategias para su comprensión. (pp. 31-44). Argentina: Aique.
- Rodríguez, M. (2001). *Consideraciones institucionales, pedagógicas y didácticas en torno a la Pedagogía de Proyectos*. En: Antología de Proyectos Pedagógicos. Especialización en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos. (pp. 17-44) Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Slater, W. & Graves, M. (1990). *Investigaciones sobre el texto expositivo: aportes para los docentes*. En: Muth, D. (comp). El texto expositivo, estrategias para su comprensión (pp. 9-29). Argentina: Aique.
- Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa editorial.
- Vilà, M. (Coord.). (2005). El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas. Barcelona: Graó.
- Vygotsky, L. (1964). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Editorial Lautaro

Cibergrafía

Artículos

- Calsamiglia, H. (1994) El estudio del discurso oral. En: Revista Signos. Teoría y práctica de la educación, No. 12, abril–junio, pp. 18-28. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_51/a_722/722.html
- Camps, A. (2002) Hablar en clase aprender lengua. En: Revista Aula e Innovación Educativa No. 111, diciembre. pp. 6-10. Recuperado en <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/gramatica/hablarenclase.pdf>
- Gurdián-Fernández, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4525/>
- Hernández, M. (1980) Las relaciones entre pensamiento según Piaget, Vygotsky, Luria y Bruner, Vol. 31, No. 4, pp. 69–90. Recuperado de: <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/21940/1/05%20Las%20relaciones%20entre%20pensamiento%20segun%20Piaget%20Vygotsky.pdf>
- Lugarini, E. (1995). Hablar y escuchar. Por una didáctica del "saber hablar" y del "saber escuchar. En: Revista Signos. Teoría y práctica de la educación, No. 14, enero-marzo, pp. 30-51. Recuperado de: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_3/nr_42/a_638/638.html
- Murillo, F. (2001) Investigación acción. Métodos de investigación en Educación Especial. Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf
- Rodríguez, N. (1999). Los tres paradigmas de la Investigación en educación. Universidad Central De Venezuela. Recuperado de: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://saber.ucv.ve/bitstream/123456789/9671/1/Los%2520Tres%2520Paradigmas.pdf>
- Rodríguez, M. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. Bogotá, Colombia: Fondo de publicaciones de la Universidad Distrital, pp. 13-43. Recuperado de:

http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/taller_una_estrategia_para_aprender_ensenar_e_investigar_0.pdf

Vilà, M. (2004). Actividad oral e intervención didáctica en las aulas. En: Revista Glosas didácticas, No. 12, otoño, pp. 113-120. Recuperado de:

<https://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/08vila.pdf>

Trabajos de Grado de Maestría

Aguacía, M., Trujillo, M., & Urbina, G. (2010). Análisis del discurso oral formal de los estudiantes en el escenario de la emisora escolar del Colegio Ciudad de Villavicencio. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de:

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/804/edu72.pdf?sequence=1>

Agudelo, J., García, Y., Reyes, J., Gerena, S. & González, C. (2015). Funciones de la oralidad en una secuencia didáctica para la escritura de un texto ficcional.

Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de:

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/17148/AgudeloPenagosJeimyCarolina2015.pdf?sequence=1>

Ángel, D., Oramas, C. & Pinzón, M. (2015). Funciones de las prácticas orales en el aula a partir de la interacción docente en dos instituciones distritales de la ciudad de Bogotá: grados transición y primero. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de:

<https://repository.javeriana.edu.co:8443/bitstream/handle/10554/18703/AngelFortichDianaCarolina2015.pdf?sequence=1>

Azanza, R. (2013). Propuesta didáctica para el tratamiento de la competencia oral en la educación secundaria. Universidad de Navarra. Navarra, España. Recuperado de:

<http://academicae.unavarra.es/bitstream/handle/2454/10024/Propuesta%20para%20el%20tratamiento%20de%20la%20competencia%20oral%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20Secundaria.pdf?sequence=1>

- Barrera, M. & Reyes, S. (2016). La oralidad un camino de retos y tropiezos. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2683/1/ReyesGarc%C3%ADaSandraMilena2016.pdf>
- Benlloch, B. (2014). La lengua oral en el aula: una propuesta didáctica para trabajar la exposición oral. Universitat Jaume. Castellón, España. Recuperado de: http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/104974/TFG_2014_BENLLOCH.pdf?sequence=1
- Borray, R. & Silva, J. (2016). De la oralidad a la argumentación: el texto narrativo como pretexto epistemológico. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/3112/1/BorrayLatorreRubyEsperanza2016.pdf>
- Carreño, M. & Rodríguez, R. (2015). La retroalimentación: proceso que consolida la oralidad en el aula. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/18700/CarrenoAnzolaMaritza2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castañeda, J. (2014). Actividades pedagógicas empleadas por las docentes del grado transición de la escuela normal superior María Auxiliadora de Girardot para promover el desarrollo del lenguaje oral. Universidad del Tolima. Ibagué, Colombia. Recuperado de: <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1138/1/RIUT-BHA-Spa-2014-Actividades%20pedag%C3%B3gicas%20empleadas%20por%20las%20docentes%20del%20grado%20transici%C3%B3n%20para%20promover%20el%20desarrollo%20del%20lenguaje%20oral.pdf>
- Chaparro, L. & García, S. (2017). La Argumentación en la comunicación oral, estudio de caso. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/6457/3/ChaparroGonz%C3%A1lezLibiaMercedes2017.pdf>

- Chávez, J. & Quevedo, C. (2015). El discurso oral del maestro y la construcción de conocimiento sobre lengua en los estudiantes. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. Recuperado de:
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/17147/ChavezWongJeimyLiliana2015.pdf?sequence=1>
- Cortés, R. (2014). La secuencia didáctica y el proyecto de aula como herramienta para fortalecer la oralidad en los niños del grado de transición del colegio Usaquén los Cedritos, institución educativa distrital I.E.D. Universidad de la Sabana. Chía, Colombia. Recuperado de:
<https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/11683/Ruth%20Merly%20Cortes%20Vargas%20%28tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gil, M., Ramírez, E. & Sabogal, M. (2015). La incidencia de la interacción en el aula en el desarrollo de la oralidad formal de estudiantes de secundaria. Universidad de la Sabana. Chía, Colombia. Recuperado de:
<https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/22554/Maria%20Sofia%20Gil%20Morales%20%28tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández, M., León, M. & Calvo, C. (2015). La construcción del discurso oral formal en niños de preescolar. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. Recuperado de:
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/17146/HernandezRinconMarleny2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mayorga, N. & Piñeros, J. (2016). La intertextualidad en la narrativa oral en niños de preescolar. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia. Recuperado de:
<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2720/1/Pi%C3%B1erosMalagonJoahnaAndrea2016.pdf>
- Mendieta, Y. (2017). La entrevista como una experiencia transformadora de las prácticas discursivas orales en el aula. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia. Recuperado de:
<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/5171/1/MendietaMart%C3%ADnezYaqueline2017.pdf>

- Osuna, R. (2016). La cortesía en la resolución de conflictos en la escuela. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia. Recuperado de:
<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/4225/1/OsunaBermudezRobert%202016.pdf>
- Palacios, N. (2017). El poder de hablar en el aula del ciclo I. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Recuperado de:
<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/5266/1/PalaciosHuertasNelcyd%20elCarmen2017.pdf>
- Palma, A. (2014). Concepciones docentes acerca de la didáctica de la oralidad y su influencia en la práctica educativa. Estudio de caso. Universidad del Tolima. Ibagué, Colombia. Recuperado de:
<http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1187/1/RIUT-BHA-spa-2014-Concepciones%20docentes%20acerca%20de%20la%20did%C3%A1ctica%20de%20la%20oralidad%20y%20su%20influencia%20en%20la%20pr%C3%A1ctica%20educativa.pdf>
- Quiroga, C. (2016). En defensa de la palabra: Oralidad formal en ciclo quinto. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia. Recuperado de:
<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/3168/2/QuirogaCarrilloClaudiaPatricia2016.pdf>
- Salamanca, Y. (2015). Sonidos y silencios: desarrollo de la competencia comunicativa oral en niños de preescolar. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia. Recuperado de:
<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2145/1/SalamancaMart%C3%A1nezYulyAndrea2015.PDF>
- Suárez, J. (2016). Producción de relatos orales en niños y niñas de primera infancia. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia. Recuperado de:
<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/3243/1/Su%C3%A1rez%20Gonz%C3%A1lez%20Julie%20Viviana2016.pdf>

Téllez, L. (2011). El desarrollo del discurso oral formal: proceso que favorece la apropiación de conceptos propios de las ciencias sociales. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. Recuperado de:

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/1432/TellezMendezLiliana2011.pdf?sequence=1>

Vanegas, C. (2015). Movilización de las concepciones docentes sobre la enseñanza de la oralidad en el aula de lengua castellana. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia. Recuperado de:

<http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2361/1/VanegasT%C3%A9llezCarlosArturo2015.pdf>

Tesis Doctoral

Brenes (2011). Desarrollo de la expresión oral y la comprensión auditiva como parte de las competencias comunicativas y desde el enfoque comunicativo, en estudiantes de educación diversificada de colegios públicos de Cartago en el 2009. Universidad estatal a distancia UNED. San José de Costa Rica.

Recuperado de:

<http://repositorio.uned.ac.cr/reuned/bitstream/120809/1004/1/Desarrollo%20de%20la%20expresion%20oral%20y%20la%20comprension%20auditiva%20como%20parte%20de%20las%20competencias%20.pdf>

Documentos y Políticas Públicas de Educación

Institución Educativa La Despensa. (2017). PEI: “En la ruta de la excelencia construyendo la sana convivencia”.

Institución Educativa La Despensa. (2017). Plan de Área de Español.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación. Ley 115. Bogotá, Colombia: Editorial Unión Ltda.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana. Bogotá, Colombia: Corporativa Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Competencias Ciudadanas. Bogotá: Imprenta Nacional del Departamento.

Secretaría de Educación Distrital (2010). Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Cuarto Ciclo, volumen que hace parte de la serie Herramientas para la vida: Hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Bogotá, Colombia.

Recuperado de:

<http://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/116/1/referenteslenguajeciclo4.pdf>

Lista de anexos

		Pág.
Anexo No. 1	Taller pedagógico “Un mundo de sonidos”	130
Anexo No. 2	Proyecto pedagógico No. 01	140
Anexo No. 3	Contrato colectivo. Proyecto de aula No. 01 “fuego cruzado”	145
Anexo No. 4	Proyecto pedagógico No. 02	147
Anexo No. 5	Contrato colectivo. Proyecto de aula No. 02 “Music World”	151
Anexo No. 6	Elaboración de organizadores gráfico	153
Anexo No. 7	Producción de texto expositivo (guion)	154

Anexo No. 1 Taller pedagógico “Un mundo de sonidos”

Fase de exploración

Datos generales

Lugar: Institución Educativa la Despensa

Fecha: 08 al 22 de marzo

Duración: 6 sesiones de clase

Orientador: Anggie Chala

Participantes: estudiantes de grado 8°

Objetivo de la investigación

Caracterizar las representaciones desde las cuales los estudiantes hacen uso de la oralidad a partir de la implementación de un taller pedagógico.

Objetivo didáctico

Expresar sus ideas con respecto a qué es oralidad y cómo se hace uso de ella; además, estar atención a las intervenciones de sus compañeros, con el objetivo de reflexionar en torno a la finalidad que cumple esta modalidad del lenguaje en diversos contextos.

1. Planeación

Actividades programadas

Primera sesión (165 minutos) “*En el lugar del otro*”

La docente dará a conocer a los estudiantes que en las siguientes sesiones se desarrollarán un taller con una serie de actividades con el propósito de indagar sobre qué es para ellos oralidad y cómo hacen uso de ella.

- a. La docente explicará los criterios a desarrollar para esta primera sesión. Los cuales son los siguientes:

- Realizar diferentes representaciones teniendo en cuenta los personajes, el lugar asignado y las orientaciones dadas por la docente.
 - Leer y seguir la lista de orientaciones para organizar las representaciones; además, diligenciar la rejilla de co-evaluación para cada grupo con el objetivo de evidenciar el cumplimiento de las orientaciones dadas.
 - Expresar sus ideas sobre qué es oralidad y cómo se hace uso de ella en diferentes lugares al final de la actividad teniendo en cuenta lo desarrollado en clase y las preguntas guía.
- b. Los estudiantes se dividirán en grupos de 4 personas, para esta organización cada estudiante se enumerará de 1 a 10, luego se agruparán según el número asignado.
- c. A cada grupo se le hará entrega de la siguiente lista de orientaciones, esta lista será leída y revisada de manera conjunta para aclarar dudas. Además, una rejilla de co-evaluación para verificar si el grupo cumple con ciertos criterios en sus representaciones

Lista de orientaciones		
1. Ubicar personajes asignados y lugar	2. Estudiante responsable del personaje	
Personajes:	a.	a.
	b.	b.
	c.	c.
	d.	d.
Lugar:		
3. Escribir tres historias que pueden suceder en el lugar		
a.		
b.		
c.		
4. Marcar la historia que desean representar ante sus compañeros		
5. Organice la historia teniendo en cuenta la siguiente estructura		
¿Cómo va a iniciar?		
¿Qué problema se va a presentar?		
¿Cómo se soluciona el problema y como termina la historia?		
6. Elabore el diálogo para cada personaje. ¿Qué dice cada uno? ¿en qué momento interviene? ¿Qué debe hacer?		
7. La representación debe tener una duración de 2 a 3 minutos		
8. Memorice su diálogo. Ensayen 2 o 3 veces la representación		

Rejilla de evaluación

Grupo No. _____			
Criterios de co – evaluación	Cumplió		
	Si (10 puntos)	Parcialmente (5 puntos)	No (0 puntos)
1. Cada estudiante representó a un personaje			
2. Es claro cuál es el lugar en el cual se desarrolla la historia.			
3. La historia es desarrollada en el siguiente orden: inicio, nudo y desenlace.			
4. Cada intervención de los compañeros permitió comprender de qué trataba la historia.			
5. La representación cumplió con el tiempo establecido			
Valoración final			

- d. Luego, a cada grupo se le entregará un texto en el cual aparecerán unos personajes y un lugar específico. Los cuales son:

Roles

- Un profesor y estudiantes en el salón de clase
 - Un doctor, la enfermera, el paciente y el familiar en un hospital
 - Amigos en el parque
 - Un padre de familia, una madre y los hijos en la casa
 - Un conferencista y la audiencia en la universidad
 - El policía y los presos en la cárcel.
 - El jefe, la asistente, vendedor y señora de servicios generales en la oficina.
 - Reunión familiar en celebración de cumpleaños.
 - El sacerdote, el cantante y familiares en un velorio.
 - Político en campaña para candidato a la presidencia.
- e. La docente indica que teniendo en cuenta los personajes y el lugar establecido, los estudiantes deben crear una situación, según orientaciones dadas en la lista, para ser representada ante los demás compañeros de clase. Para llevar a cabo esta actividad los estudiantes deberán establecer acuerdos y roles para cada uno de los integrantes.
- f. Se dará un tiempo prudente para la organización y ensayo de las representaciones. Durante este espacio, se preguntará a cada grupo ¿cómo

van? ¿qué les hace falta? ¿qué aspecto no entienden? para poder monitorear el desarrollo de la actividad y aclarar dudas.

- g. Después, se procederá a realizar cada una de las representaciones, los grupos pasarán de acuerdo al número asignado en la organización de los grupos. Durante las representaciones, los demás grupos tendrán la rejilla de co-evaluación, presentada anteriormente, para revisar los aspectos que cumple cada representación
- h. Luego de la presentación de cada una de las situaciones, se abrirá un espacio de reflexión a partir de las siguientes preguntas:
 - ¿Qué les pareció la actividad realizada?
 - ¿Qué diferencia encontraron entre las representaciones realizadas?
 - ¿el lugar, donde se encuentran las personas, influye al momento de hablar?
 - ¿Qué es para ustedes la oralidad?
 - ¿Qué relación hay entre el lugar donde se encuentran los personajes y oralidad?
 - ¿Qué fortalezas le verían ustedes a desarrollar este tipo de actividades y que debilidades o que hay que mejorar en este tipo de actividades?
- i. Los grupos realizarán una evaluación oral de la actividad desarrollada.

Segunda sesión (165 minutos) “*Mi cuerpo habla*”

- a. La docente explicará los criterios a desarrollar durante la sesión de clase para la segunda sesión. Los cuales son los siguientes:
 - Realizar diferentes representaciones teniendo en cuenta las orientaciones dadas por la docente.
 - Leer y seguir las orientaciones para organizar las presentaciones.
 - Expresar sus ideas sobre las funciones que desempeñan los gestos y movimientos y su importancia al momento de comunicarnos oralmente.
- b. Se iniciará la sesión con la lectura de la siguiente pregunta: A partir del título ¿De qué tratará la historia? (antes de la lectura) para continuar con la lectura del cuento titulado “La campana que rompió el silencio”.

La campana que rompió el silencio

Había una vez un lejano valle, donde todos sus habitantes eran muy ruidosos, gritaban constantemente y pasaban el tiempo criticando y hablando los unos de los otros. Tanto era el escándalo que creaban los habitantes de este valle, que no dejaban descansar al mago que allí cerca vivía. El mago muy enfadado hechizó aquel valle y a todos sus habitantes, la maldición condenó al valle a permanecer eternamente en silencio. Solo se romperían con un sonido creado por todos, un sonido que saliera de escucharse unos a otros.

Ninguna melodía se escuchaba, ninguna risa podía oírse allí, ni una simple palabra. Solo se escuchaba el silencio que aparece cuando nada suena, cuando nada se escucha. Los habitantes de aquel valle, que desde entonces fue conocido como el valle del silencio, intentaron por todos los medios hacer sonar sonidos en sus calles. La música que antes alegraba el lugar había desaparecido. Lo intentaron con todos los instrumentos musicales, tocaban la guitarra pero nada se escuchaba, interpretaban canciones en la flauta pero nada sonaba, cantaban lindas canciones pero sus voces estaban mudas, un famoso pianista lo intento con su piano pero ninguna melodía alegraba el valle. Parecía imposible deshacer la maldición, si nada sonaba como podían escucharse, si nada se oía como podían crear un sonido entre todos. Ya no podían gritar, ni tampoco hablar unos de los otros, y esto mejoro sus relaciones, pero echaban de menos las risas y la música.

Fue entonces desde el silencio, cuando aprendieron a escucharse unos a otros a través de las miradas, los gestos y los movimientos. Sin gritos era más fácil entender y escuchar aunque nada dijeran. Aprendieron a comunicarse. De este modo todos se escuchaban y así fue como escuchándose todos tuvieron una idea, entre todos construirían una gran campana que colocarían en lo alto de la torre, de este modo el sonido de la campana estaría por encima del valle y podría escucharse ajeno a la maldición.

Tomado de <http://educayaprende.com/cuento-infantil-la-campana-que-rompio-el-silencio/>

- c. Se continua con las siguientes preguntas: (después de la lectura) ¿por qué el mago hechizo el valle? ¿Qué estrategia usaron las personas para poderse comunicar?
- d. Luego de las respuestas se comenta a los estudiantes que se van a proyectar dos videos, antes de su proyección se les pregunta:
 - ¿Sabes quién es Charlie Chaplin?
 - ¿has escuchado hablar del cine mudo? ¿en qué crees que consiste?
- e. Se proyectarán dos videos de cine mudo “Charlie Chaplin, Escena de ‘El niño’” (duración de 02:54) y “El chico (Charles Chaplin). La escena más emotiva” (duración de 04:35)
- f. A partir de los videos, se formulan las siguientes preguntas:
 - ¿Qué relación tiene el cuento leído con los videos presentados?
 - ¿Al ser llamado cine mudo, cuál es el principal elemento que utilizan para la comunicación?
 - ¿Qué sentimientos se transmite en cada uno de los videos?
 - ¿Qué vieron en los videos que les ayudó a identificar esos sentimientos?
 - ¿Cuál es la función que tienen los gestos y los movimientos en los videos?

- ¿creen que podemos hablar sin hacer gestos ni movimiento? ¿Por qué?

- g. Teniendo en cuenta los videos vistos y la reflexión hecha, los estudiantes se organizarán en grupos de cuatro personas para realizar una representación, la situación a representar será creación de los mismos estudiantes, para desarrollar esta actividad seguirán las indicaciones en la siguiente lista de orientaciones:

Grupo: _____

Lista de orientaciones			
1. Ubicar personajes		2. Estudiante responsable del personaje	
Personajes:	a.	a.	
	b.	b.	
	c.	c.	
	d.	d.	
Lugar:			
Marca con una X	Se usarán solo gestos y movimientos	<input type="checkbox"/>	Solo se hablará (no se usarán gestos ni movimientos)
3. Organice la historia teniendo en cuenta la siguiente estructura			
¿Cómo va a iniciar?			
¿Qué problema se va a presentar?			
¿Cómo se soluciona el problema y como termina la historia?			
4. Solo para los que van a hablar. Elabore el diálogo para cada personaje. ¿Qué dice cada uno? ¿en qué momento interviene? Escríbalo en la parte de atrás de esta hoja. Cada personaje debe memorizar su diálogo			
5. Solo para los que usan gestos y movimientos. Escribe qué gestos y movimiento debe realizar cada personaje y los lugares dónde se va a ubicar.			
6. La representación debe tener una duración de 2 minutos			
7. Ensayen 2 o 3 veces la representación			

- h. Para la actividad, al azar, la mitad de los grupos realizarán una representación para la cual únicamente usarán gestos y movimientos; los otros grupos realizarán la representación en la cual solo hablarán, pero deben procurar no realizar ningún gesto ni movimientos.
- i. Se dará un tiempo prudente para que los grupos organicen su representación.
- j. Luego del tiempo se inicia con las representaciones, la audiencia irá registrando la situación que el grupo está representando en el siguiente formato:

Grupo No. _____	
¿Cómo inicia la historia?	
¿Cuál fue el problema que se presentó?	
¿Cómo se solucionó el problema ¿Cómo termina la historia?	

k. Al finalizar las presentaciones se abrirá otro espacio de reflexión:

- Teniendo en cuenta la actividad ¿siguen siendo importantes los gestos al momento de hablar? ¿Por qué?
- A los grupos que solo hablaron ¿fue difícil representar la historia sin usar gestos ni movimientos? ¿Por qué?
- A los grupos que solo usaron gestos ¿fue más fácil hacer la representación usando solo el cuerpo y el espacio? ¿Por qué?
- ¿Cuál es la función que cumple los gestos y movimientos al momento de hablar con alguien?
- ¿Qué relación pueden establecer entre la oralidad y el uso de los gestos y los movimientos?
- ¿Qué relación encuentran entre esta actividad y la llevada a cabo en la clase anterior?
- ¿Qué fortalezas y qué debilidades encuentran en ustedes al momento de dirigirse a un público?

Tercera sesión (165 minutos) “pintando con palabras”

a. Al inicio, la docente dará a conocer los criterios desde los cuales se desarrollarán cada una de las actividades programadas, los cuales son los siguientes:

Criterios

- Elaborar un retrato hablado a partir de las descripciones hechas por un compañero.

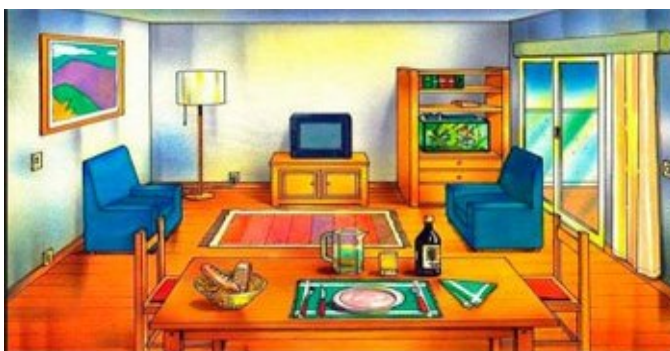
- Escuchar atentamente las descripciones realizadas por el compañero para elaborar el retrato hablado lo más parecido al original.
- Expresar sus ideas en torno a qué es la escucha, cuál es su importancia en el momento de la comunicación oral, qué fortalezas y debilidades tienen los estudiantes en cuanto a la escucha.

b. A continuación, el curso se dividirá en 6 grupos de 7 personas cada uno.

c. La orientadora explicará que la actividad consiste en escoger un integrante del grupo para que describa detalladamente una imagen, como las siguientes las cuales se encontrarán en una tarjeta



Tomado de: https://www.google.com.co/search?q=imagenes+de+lugares+para+describir&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwju3cnGjtPZAhXp1kKHeYrAAMQ_AUICigB&biw=1366&bih=662#imgcr=VAD4U2vBPFr6yM



Tomado de: https://www.google.com.co/search?q=imagenes+de+lugares+para+describir&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwju3cnGjtPZAhXp1kKHeYrAAMQ_AUICigB&biw=1366&bih=662#imgcr=usISgMOyfbhXQM



Tomado de: https://www.google.com.co/search?biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&ei=FieCWqjRHqbb5gLQ3oqwCg&q=imagen+de+parque+animado&oq=imagen+de+parque+ani&gs_l=psy-



Tomado de <http://www.twenty19.com/blog/identify-ideal-learning-environment/>



Tomado de <https://www.pinterest.es/pin/173177548145052707/>



Tomado de: <https://co.pinterest.com/laura0173/praatprenten/>

- d. Los demás compañeros del grupo realizarán un retrato hablado teniendo en cuenta la descripción dadas por el representante.
- e. Los estudiantes luego de escuchar las indicaciones de la orientadora, se ubican en los grupos y escogen al representante.
- f. Se entregará cada tarjeta a los representantes. Los representantes empezarán a dar las descripciones a los compañeros sin dejar ver la tarjeta.
- g. Luego de terminar las descripciones, entre el grupo compararán sus retratos con el material original para encontrar aciertos y diferencias.
- h. Luego de finalizada la actividad, se abre un espacio de reflexión a partir de las siguientes preguntas:
 - ¿Qué te pareció la actividad?
 - ¿Encontraste diferencias entre los retratos elaborados en comparación con el retrato original? ¿Cómo cuales?
 - ¿Por qué crees que se dieron esas diferencias?
 - ¿Qué fue lo más difícil de realizar durante la actividad? ¿Por qué?
 - ¿Qué es para ustedes la escucha?
 - ¿Qué diferencia crees que hay entre escuchar y oír?
 - ¿Qué relación encuentras entre oralidad y escucha?
 - ¿Qué papel cumple la escucha durante el habla?
 - ¿Qué fortalezas y debilidades tienen ustedes en la escucha?
 - ¿Qué relación encuentras entre esta actividad y las realizadas anteriormente?

Cuarta sesión (100 minutos) “aprendiendo ando”

- a. Para la última sesión, los criterios a socializar son los siguientes.
 - Realizar la evaluación de las actividades llevadas a cabo en las sesiones anteriores, así mismo, desarrollar la autoevaluación.
 - Diligenciar la rejilla de autoevaluación a partir de los criterios acordados por todo el grupo y responder a las preguntas formuladas.
 - Reconocer las ventajas y desventajas de llevar a cabo este tipo de actividades en clase.

- b. Se realizará la evaluación de las actividades realizadas en las sesiones anteriores, a partir de las siguientes preguntas:
- ¿Qué te pareció las actividades desarrolladas en las sesiones anteriores?
¿Por qué?
 - ¿Qué aprendiste de cada una de las actividades realizadas?
 - ¿Qué ventajas y desventajas encuentran al realizar este tipo de actividades?
 - Teniendo en cuentas todas las actividades desarrolladas ¿Qué fortalezas y debilidades creen que tienen en cuanto al uso de la oralidad, de los gestos, los movimientos y de la escucha?
- c. Para llevar a cabo la autoevaluación, se darán a conocer los posibles criterios de con el propósito de negociar con los estudiantes, y crear una rejilla con la cual el curso esté de acuerdo

Rejilla de autoevaluación

Criterios de auto – evaluación	Si (10 puntos)	No (0 puntos)	Parcialmente (5 puntos)
Colaboré en la organización y ejecución de cada una de las representaciones.			
Realicé cada una de las actividades propuestas.			
Participé en los espacios de reflexión brindando aportes significativos.			
Escuché atentamente las intervenciones de mis compañeros.			
Mantuve una actitud de respeto ante las representaciones e intervenciones de mis compañeros			
Valoración final			

Anexo No. 2 Proyecto pedagógico No. 01

Docente investigadora: Anggie Katherine Chala Segura

Curso: 803 Jornada Tarde

Proyecto de aula: Las guerras mundiales

Objetivo de la investigación

Promover diversas situaciones comunicativas que le exijan al estudiante hacer un uso progresivo de los rasgos distintivos de la oralidad formal.

Objetivo didáctico

Preparar el contenido de una presentación para poder expresar sus ideas e interactuar con el otro en diversas situaciones comunicativas.

Categorías de análisis

- Elementos lingüísticos.
- Elementos no verbales y paraverbales.
- Organización textual - Nivel discursivo.
- Escucha (competencia semántica y pragmática)

Propuestas:

- Temática del proyecto se escoge según los acuerdos que se lleguen con los estudiantes
- Igualmente, para escoger el producto final y la audiencia a la cual va dirigida, se llegará a acuerdos con el grupo.
- Se hará uso del subgénero oral: la exposición oral.

Negociación del tema

- Antes de iniciar con la negociación, la maestra llevará preparada una presentación en Power Point para darles a conocer a los estudiantes los resultados de la fase de exploración. En esta presentación la docente mostrará a los estudiantes sus respuestas con respecto a las categorías trabajadas (oralidad, elementos no verbales y escucha) y el análisis hecho a las mismas.
- Luego de la socialización, la docente realizará las siguientes preguntas:
 1. ¿Fue importante lo que hicimos?
 2. ¿para qué nos sirvió lo que hicimos?
 3. ¿creen que es necesario mejorar la escucha y la oralidad? ¿Por qué?
 4. ¿si trabajamos sobre la oralidad y la escucha, creen que nos servirá para otros espacios u otras materias? ¿Por qué?
 5. ¿están de acuerdo en realizar un proyecto que nos permitan mejorar las debilidades que encontramos en oralidad y escucha?
- Teniendo en cuenta las respuestas de los estudiantes, se iniciará con la negociación, para esto se realizarán las siguientes propuestas
 1. Escoger un tema que genere inquietud, del cual no se sepa mucho, del que quisieran aprender más.
 2. Elaborar un producto para presentarlo al finalizar el proyecto para darlo a conocer, que incluya oralidad y escucha.
 3. Escoger el tipo de audiencia a quien deseamos dar a conocer el producto.
- Para la negociación, los estudiantes llevarán una hoja de colores en la cual escribirá el tema que a cada uno le gustaría que se trabajara en el proyecto, un tema que genere inquietud, y elaborarán una frase, de mínimo 15 palabras, que explique por qué se debería escoger la temática que propone.
- Luego se socializarán las temáticas y se harán grupos de los temas que coincidan.
- Después de la agrupación por temática, se realizará una votación secreta para escoger un solo tema. El tema con mayor votación será el que se trabajará entre todos.

- Teniendo en cuenta el tema, los estudiantes elaborarán 2 preguntas cada uno sobre qué les gustaría saber del tema.
- En la siguiente sesión, se hará una dinámica interactiva con las preguntas hechas por los estudiantes sobre el tema escogido, en la cual rotarán por estaciones donde encontrarán las preguntas formuladas por ellos para intentar dar respuesta, de esta forma se estaría activando los pre-saberes de los estudiantes.
- A continuación, se hará un balance de las respuestas dadas por los estudiantes para ser socializado con el grupo. En la socialización se hará énfasis en los aspectos en los cuales los estudiantes no tienen mucho conocimiento para que ellos sean conscientes de estas carencias.
- Se solicitará a los estudiantes que escojan 5 preguntas para trabajar durante el proyecto.
- Así mismo los estudiantes establecerán las actividades que se realizarán para dar respuesta a esas preguntas, las fechas, los recursos y los responsables.
- Los estudiantes llegarán a acuerdos sobre el producto que se realizará, escogerán la audiencia a quien se le presentará y la fecha en la cual se exhibirá el producto.
- A partir de lo anterior se construirá conjuntamente el contrato colectivo.

Desarrollo del proyecto:

- Para ordenar la información la docente llevará los organizadores gráficos según los aspectos a exponer.
- Se realizarán pausas para llevar a cabo una evaluación parcial, con el fin de que los estudiantes reflexionen sobre los avances hasta el momento y de los aspectos que aun se deben mejorar, lo anterior se realizará a partir de las siguientes preguntas:
 - ¿Qué se ha realizado hasta el momento?
 - ¿para qué nos ha servido lo hecho hasta el momento?
 - ¿Cómo se han sentido con lo realizado hasta el momento?
 - ¿Qué dificultades han encontrado con lo hecho hasta el momento?

- ¿Qué nos falta por hacer?
- Además, se emplearán diversas rejillas para realizar la evaluación de algunas actividades que conforman al proyecto, estas se socializarán con los estudiantes para llegar a acuerdos sobre los criterios a evaluar.

Rejilla para los ensayos y la presentación final

CRITERIOS DE EVALUACION	SI	NO	PARCIAL
1. Durante la presentación se evidencia manejo del tema y claridad en las ideas. (10 puntos)			
2. La presentación se desarrolló siguiendo una estructura organizativa (10 puntos)			
3. El material de apoyo fue pertinente y ayudó al desarrollo y comprensión de la presentación. (10 puntos)			
4. el tono de voz, los gestos y movimientos, la distribución del tiempo y el manejo del espacio fueron adecuados durante la presentación. (10 puntos)			
5. Tuvo en cuenta el público al cual se dirige, hizo uso de un vocabulario claro y ejemplificado para el grupo. (10 puntos)			
Valoración total			

Rejilla para la elaboración de la invitación:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SI	NO	PARCIAL
1. El texto está estructurado según las siguientes partes: remitente, destinatario, motivo, lugar y fecha. (10 puntos)			
2. Es creativo en la presentación de la invitación (10 puntos)			
3. Produce el texto con excelente ortografía (10 puntos)			
4. La invitación cumple con la intención de comunicar a alguien sobre un evento (10 puntos)			
5. Elaboró la invitación con excelente presentación y orden			
Valoración total			

- Finalmente para la evaluación del alcance del proyecto y de los aprendizajes adquiridos se plantearán las siguientes preguntas:
 - ✓ ¿Qué actividad del proyecto les gustó más?
 - ✓ ¿Qué faltó para mejorar este proyecto?
 - ✓ ¿Cuáles fueron las dificultades encontradas en la realización del proyecto? ¿Cómo se superaron estas dificultades?
 - ✓ ¿Se cumplieron con los compromisos establecidos dentro del grupo? ¿Por qué?

- ✓ ¿Qué ventajas y desventajas encuentran al realizar este proyecto?
- ✓ ¿Qué aportó el proyecto para mejorar el habla, los gestos, los movimientos y la escucha?
- ✓ ¿Qué aprendieron con la realización de este proyecto?

Anexo No. 3 Contrato colectivo. Proyecto de aula No. 01 “fuego cruzado”

Nombre del proyecto:	Fuego cruzado.		
Producto:	Exposición con fotografía como material de apoyo.		
Audiencia:	Cursos 7º, 8º y 11º		
Interés a investigar:	Las guerras mundiales.		
Actividad	Responsables	Recursos	Fechas
Organización de los grupos según afinidad de interés. - Grupo 1: La primera guerra mundial. - Grupo 2: Vida de Hitler - Grupo 3: La segunda guerra mundial. Grupo 4: Guerra en Siria. - Grupo 5: El conflicto armado en Colombia.	- Los estudiantes escogen el grupo según el interés a investigar. - Cada grupo debe estar conformado por 7 u 8 estudiantes para quedar equitativos los equipos de trabajo.	Útiles escolares Video Beam Computador.	Una sesión de clase.
Establecimiento de compromisos que van a adquirir como equipo de trabajo a partir de los acuerdos pactados.	Trabajo por grupos. Los estudiantes elaborarán los compromisos.	Útiles escolares Video Beam Computador.	Una sesión de clase
- Aspectos a consultar en la biblioteca y en la sala de informática, los cuales son los siguientes: Para las guerras Antecedentes, duración, países o bandos participantes, avances tecnológicos, industriales y/o armamentísticos y causas y consecuencias. El grupo 2, consultará las etapas de la vida de Hitler. - Buscar una fotografía por cada aspecto.	Al interior de los grupos los estudiantes se dividirán los aspectos a consultar. (Trabajo individual o en parejas)	Útiles escolares. Libros Computador Internet Memoria USB	Dos sesiones de clase.
Elaboración de los organizadores gráficos con la información adquirida de los diferentes aspectos.	- La docente elabora los organizadores gráficos. - Los estudiantes completan el organizador gráfico según la información adquirida.	Fotocopias con el esquema. Útiles escolares	Una sesión de clase

	(Trabajo individual o en parejas)		
- Ver documental sobre la primera, segunda guerra mundial, la guerra Siria y el conflicto armado en Colombia. - Responder algunos interrogantes que indaguen sobre la información dada en el video.	- Un estudiante de cada grupo llevará el documental. - El grupo responsable del video elaborará las preguntas. - Los demás grupos responderán los interrogantes y participarán en la socialización de los mismos	Útiles escolares. Televisor Memoria USB	Dos sesiones de clase
- Ensayo de la exposición delante de los demás grupos. - Evaluar el ensayo de los compañeros resaltando los aspectos positivos y los que se deben mejorar a partir de la rejilla.	- Todos los grupos deben realizar el ensayo. - Un estudiante o dos por grupo dan a conocer su apreciación sobre la exposición de los compañeros	Fotografías. Organizadores gráficos. Rejilla de evaluación.	Una sesión de clase
- Elaboración de las invitaciones a partir de un modelo.	- Las invitaciones se realizarán por parejas al interior de los grupos.	Hojas de color Útiles escolares. Modelo de invitación.	Una sesión de clase
Presentación final de la exposición a los cursos invitados	Trabajo grupal, cada estudiante expone el aspecto del cual es responsable dentro de su grupo	Fotografías	Una sesión de clase

Anexo No. 4 Proyecto pedagógico No. 02

Docente investigadora: Anggie Katherine Chala Segura

Curso: 803 Jornada Tarde

Proyecto de aula: Los géneros musicales

Objetivo de la investigación

Generar en los estudiantes una mirada autocrítica sobre su proceso de aprendizaje

Objetivo didáctico

Reconocer los avances en el proceso de aprendizaje y aquellos aspectos en los cuales aún se necesita trabajo.

Categorías de análisis

- Nivel pragmático
- Nivel textual
- Nivel estratégico
- Nivel metadiscursivo

Propuestas:

- Temática del proyecto se escoge según los acuerdos que se lleguen con los estudiantes
- Igualmente, para escoger el producto final y la audiencia a la cual va dirigida, se llegará a acuerdos con el grupo.
- Se continúa el trabajo sobre la exposición oral como subgénero de la oralidad

Negociación del tema

- Antes de iniciar con la negociación, la docente llevará preparada una presentación en Power Point para darles a conocer a los estudiantes los resultados del proyecto de aula No. 01 “fuego cruzado”. En esta presentación la docente mostrará a los estudiantes aquellas fortalezas como debilidades que demostraron en el uso de la oralidad y en la organización de la exposición oral.
- Teniendo en cuenta la socialización de los resultados, se iniciará con la negociación, para esto se realizarán las siguientes indicaciones:
 - ✓ Escoger un tema que genere inquietud y que sea de agrado para los jóvenes.
 - ✓ El producto final debe ser una presentación de exposiciones para poder mejorar las falencias encontradas en esta categoría.
 - ✓ Escoger el tipo de audiencia a quien deseamos dar a conocer el producto.
- Para la negociación, los estudiantes llevarán una hoja de colores en la cual escribirá el tema que a cada uno le gustaría que se trabajara en el proyecto, un tema que genere inquietud, y elaborarán una frase, de mínimo 15 palabras, que explique por qué se debería escoger la temática que proponen.
- Luego se socializarán las temáticas y se harán grupos de los temas que coincidan.
- Después de la agrupación por temática, se realizará una votación secreta para escoger un solo tema. El tema con mayor votación será el que se trabajará entre todos.
- Los estudiantes llegarán a acuerdos sobre el producto que se realizará, escogerán la audiencia a quien se le presentará y la fecha en la cual se exhibirá el producto.
- Teniendo en cuenta el tema se organizarán por grupos de trabajo.
- A partir de lo anterior se construirá conjuntamente el contrato colectivo.

Desarrollo del proyecto:

- Se realizarán pausas para llevar a cabo una evaluación parcial, con el fin de que los estudiantes reflexionen sobre los avances hasta el momento y de los aspectos que aun se deben mejorar, lo anterior se realizará a partir de las siguientes preguntas:
 - ¿Qué se ha realizado hasta el momento?
 - ¿para qué nos ha servido lo hecho hasta el momento?
 - ¿Cómo se han sentido con lo realizado hasta el momento?
 - ¿Qué dificultades han encontrado con lo hecho hasta el momento?
 - ¿Qué nos falta por hacer?
- Además, se emplearán diversas rejillas para realizar la evaluación de algunas actividades que conforman al proyecto, estas se socializarán con los estudiantes para llegar a acuerdos sobre los criterios a evaluar.

Rejilla de evaluación texto expositivo

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SI	NO	PARCIAL
1. El texto está estructurado según las siguientes partes: título, introducción, desarrollo y conclusión. (10 puntos)			
2. El texto tiene un título acorde al contenido y desarrolla el mismo tema a lo largo del mismo (10 puntos)			
3. Escribe el texto con excelente ortografía y hace uso de los signos de puntuación. (10 puntos)			
4. Emplea definiciones, comparaciones o ejemplificaciones para cumplir con la intención del texto expositivo. (10 puntos)			
5. El texto cumple con la intención de explicar un determinado tema. (10 puntos)			
Valoración total			

Rejilla de evaluación de la carta

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SI	NO	PARCIAL
1. El texto está estructurado según las siguientes partes: fecha, a quien está dirigido, tema a tratar, saludo, del asunto, despedida y firma. (10 puntos)			
2. Los signos de puntuación y los conectores empleados facilitan la comprensión de la carta. (10 puntos)			
3. Produce el texto con excelente ortografía (10 puntos)			
4. La carta responde a la intencionalidad de informar un suceso o acontecimiento (10 puntos)			
5. La carta cumple con lo escrito en el formato de planeación (10 puntos)			
Valoración total			

- Se propondrá usar la misma rejilla de evaluación de los ensayos del proyecto anterior para el presente proyecto.
- Para la evaluación de los aprendizajes adquiridos y del alcance del proyecto se realizarán las siguientes preguntas:
 - ✓ ¿Qué actividad del proyecto les gustó más?
 - ✓ ¿Cuáles fueron las dificultades encontradas en la realización del proyecto? ¿Cómo se superaron estas dificultades?
 - ✓ ¿Qué faltó para mejorar el proyecto?
 - ✓ ¿Se cumplieron con los compromisos establecidos dentro del grupo? ¿Por qué?
 - ✓ ¿Qué ventajas y desventajas encuentran al realizar este proyecto?
 - ✓ ¿Qué aprendieron al trabajar en equipo?
- Además, se planteará la siguiente pregunta abierta *¿Qué aprendí en este proyecto?* Para que cada estudiante la resuelva de forma individual junto con la siguiente rejilla de autoevaluación:

Rejilla de autoevaluación

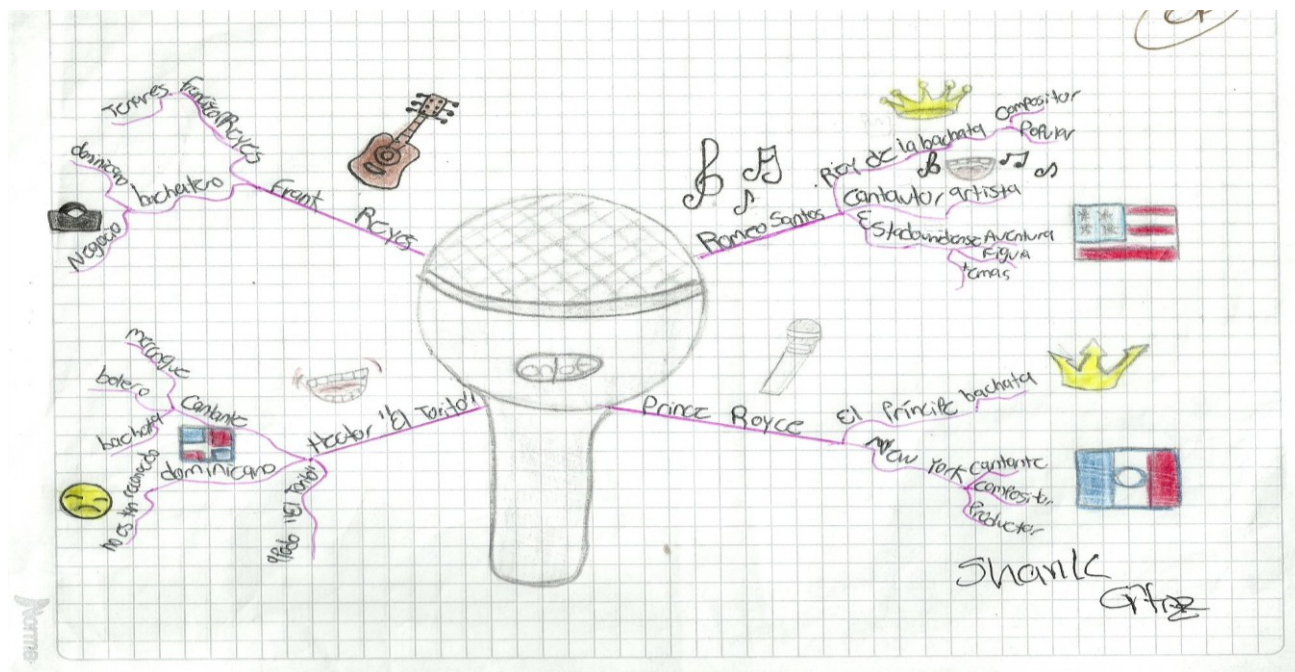
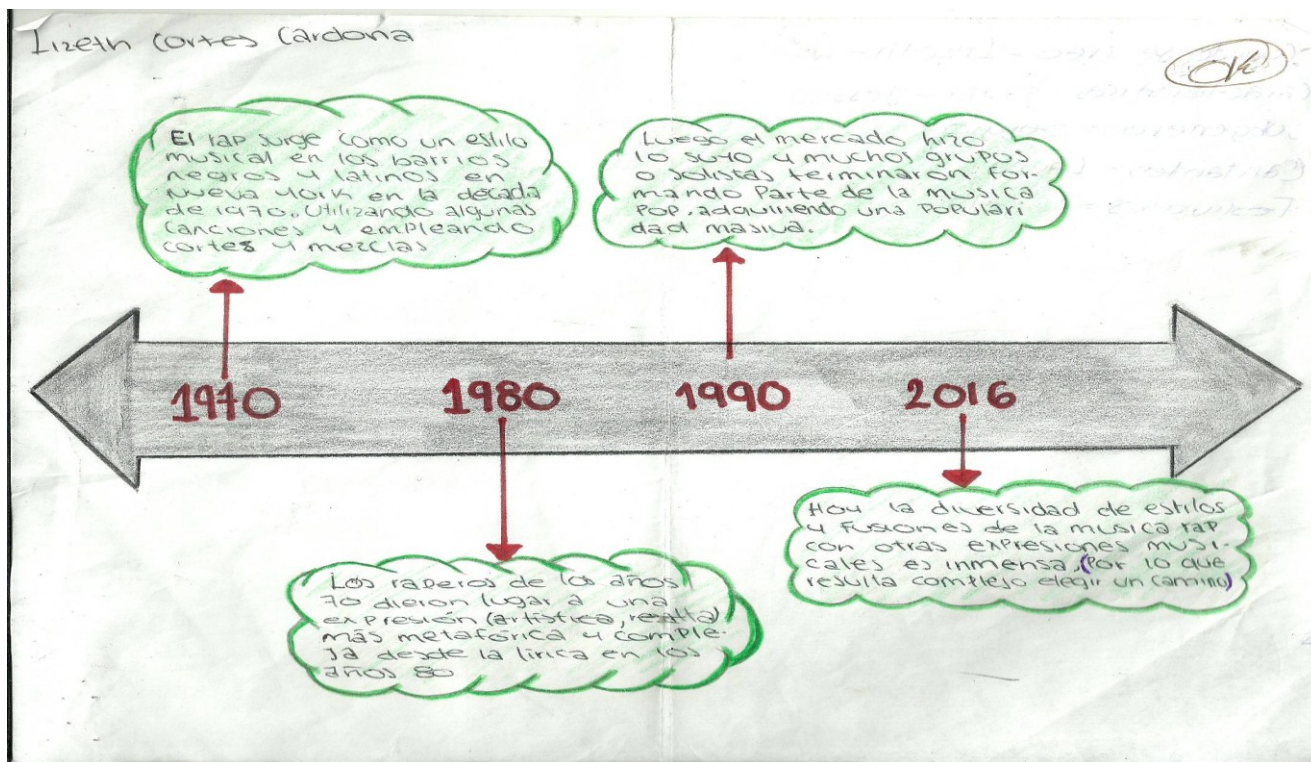
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SI	PARCIAL	NO
Me sentí bien durante la exposición			
Elaboré un organizador gráfico con la información consultada			
Escribí un texto expositivo (guion) previamente con la información que ubiqué en el organizador.			
Hice uso del material de apoyo (diapositivas) durante mi exposición para relacionarlo con lo que hablaba.			
Miré al público mientras exponía, mantuve un tono de voz adecuado y manejé adecuadamente los gestos y movimientos			
Valoración final			

Anexo No. 5 Contrato colectivo. Proyecto de aula No. 02 “Music World”

Nombre del proyecto:	Music World		
Producto:	Exposición con diapositivas como material de apoyo.		
Audiencia:	Padres y madres de familia		
Interés a investigar:	Los géneros musicales		
Actividad	Responsables	Recursos	Fechas
Elección del interés a investigar.	Los estudiantes escogen el interés a investigar a partir de la socialización de los mismos.	Hojas de colores Útiles escolares	Una sesión de clase
Elaboración de entrevistas para los padres de familia	- Docente dirige la formulación de preguntas - Estudiantes escriben las preguntas.	Tablero Hojas Útiles escolares	Una sesión de clase
Organización de los grupos según afinidad de interés. - Grupo 1: La Ranchera - Grupo 2: El Rock - Grupo 3: El K-pop Grupo 4: La Bachata. - Grupo 5: La Electrónica - Grupo 6: El Vallenato - Grupo 7: El Rap	- Los estudiantes escogen el grupo según el género musical que desean investigar.	Útiles escolares Video Beam Computador.	Una sesión de clase.
Establecimiento de compromisos que van a adquirir como equipo de trabajo a partir de los acuerdos pactados.	Trabajo por grupos. Los estudiantes elaborarán los compromisos.	Útiles escolares Video Beam Computador.	Una sesión de clase
- Aspectos a consultar en la biblioteca y en la sala de informática, los cuales son los siguientes: - Origen del género - Temas, características, instrumentos propios del género escogido. - Subgéneros musicales. - Artistas reconocidos. - Festivales. - Buscar fotografías para elaborar la presentación en Power Point.	Al interior de los grupos los estudiantes se dividirán los aspectos a consultar. (Trabajo individual o en parejas)	Útiles escolares. Libros Computador Internet Memoria USB	Dos sesiones de clase.
Elaboración de los organizadores gráficos con la información	- La docente explica los diferentes tipos de organizadores y la forma	Hojas cuadriculadas Útiles escolares	Una sesión de clase

adquirida de los diferentes aspectos.	como se construyen - Los estudiantes seleccionan el organizador adecuado para el aspecto que deben exponer (Trabajo individual o en parejas)	Video Beam Computador	
A partir de los organizadores gráficos escribir el guion de la exposición –texto expositivo-	- La maestra explicará el concepto de texto expositivo. - Los estudiantes escribirán el guion teniendo en cuenta lo visto en clase	Video Beam Computador Hojas cuadriculadas Útiles escolares. Organizadores gráficos Rejilla de evaluación.	Una sesión de clase
- Ensayo de la exposición delante de los demás grupos. - Evaluar el ensayo de los compañeros resaltando los aspectos positivos y los que se deben mejorar a partir de la rejilla.	- Todos los grupos deben realizar el ensayo. - Un estudiante o dos por grupo dan a conocer su apreciación sobre la exposición de los compañeros	Presentación en Power Point Computador Video Beam. Guion Rejilla de evaluación.	Dos sesiones de clases alternadas
- Elaboración de la carta de invitación a partir de un modelo.	- Las invitaciones se realizarán por individualmente.	Hojas de color Útiles escolares. Modelo de carta Rejilla de evaluación	Una sesión de clase
Presentación final de la exposición a los padres de familia	Trabajo grupal, cada estudiante expone el aspecto del cual es responsable dentro de su grupo	Presentación en Power Point Computador Video Beam.	Una sesión de clase

Anexo No. 6 Elaboración de organizadores gráficos



Anexo No. 7 Producción de texto expositivo (guion)

La Bachata

- **Shank:** Buenas tardes mi nombre es Shank oitz esta acompañada de mis compañeros Camila Divera y Juliana Lopez con el fin de explicar el genero de la bachata, por lo tanto vamos con mi compañera Camila quien va a exponer la definición y el origen del genero

- **Camila:** lo que equivale a decir la bachata nacio en Puerto Rico en 1960, mientras que la mayoría de compositores como Prince Royce y Romeo Santos.

- **Camila:** La bachata nacio en 1960 en Yo2 de Jose Manuel Calderon y en este mismo año nace la Padra "Wachita" por otro lado en 1970 Helina Rodriguez fue la primera mujer en grabar bachata. Además en 1980 se asegura su creación, pena que tuvo gran éxito en la historia, también en 1990 aparece la canción "Pasad" con Victor Victoria y Juan Luis Guerra fue una combinación de bachata y balada. Finalmente, desde de el 2000 al 2018 ha evolucionado.

(De igual manera seguimos con las características)

- **Juliana:** por otro lado, yo les voy a contar 3 características de la bachata la primera son los instrumentos más utilizados la guitarra, el bajo, el bongó antiguamente cuando no habien instrumentos utilizaban cocharos y palillos para hacer el ritmo de la bachata la segunda son con que se puede cantar este genero se puede cantar con balero, danza y canto y por último y no menos importante países el cual se hace más famosos son Colombia, Venezuela, Canada, Puerto Rico, Ecuador y demás.

(Por el contrario vamos con los cantantes famosos de la bachata)

- **Shank:** entre tanto tenemos en primer lugar Romeo Santos quien se le hace llamar "El Rey de la bachata" quien es un cantante, compositor y artista. en segundo,

lugar tenemos a Prince Royce quien también se le hace llamar "El príncipe de la bachata" quien es un cantante compositor y productor de New York. Además tenemos a Frank Reyes. Francisco Reyes es un bachatero dominicano quien antes de esto era un nombre de negocios. Finalmente tenemos a Hector "El Herito" quien es un cantante dominicano de merengue, balero y bachata y no es tan conocido.

(A continuación los festivales)

Camila: Bueno el 1 de agosto esta el Festival "El Festival del Verano" en España, el 30 de agosto de 2018 esta el fest de Cancun en Mexico, el 31 de agosto de 2018 esta la bachata lafa en estados unidos por último en 11 de septiembre esta la dadabachafestival en Colombia.

(Finalmente vamos con la despedida)

Juliana: Bueno en conclusión la bachata es un genero musical sensual que se origino en Puerto Rico 1960 y ha evolucionado con Prince Royce y Romeo Santos. Bueno gracias por su atención esperamos les haya gustado, y les vamos a dar un recordatorio. feliz tarde

Bachata

	Criterios	Si	No	parcial
1.	El texto está estructurado según las siguientes partes: título, introducción, desarrollo y conclusión. (10 puntos)			X
2.	El texto tiene un título acorde al contenido y desarrolla el mismo tema a lo largo del mismo.	X		
3.	Escribe el texto con excelente ortografía y hace uso de los signos de puntuación. (10 puntos)	X		
4.	Emplea definiciones, comparaciones o ejemplos para cumplir con la intención del texto expositivo. (10 puntos)			X
5.	El texto cumple con la intención de <u>explicar</u> un determinado tema. (10 puntos)	X		

Total
40

El rap.

Paula: Buenas tardes mi nombre es Paula y mi grupo está conformado por... y les vamos a hablar sobre el género del rap y ahora los dejo con la definición.

Lizeth: El rap es un estilo de música que se caracteriza por un recitado rítmico de las letras. Surgió en Estados Unidos, y se trata de un estilo que suele ser asociado con la población estadounidense de raza negra. Hoy en día la diversidad de estilos y fusiones de la música rap con otras expresiones musicales es inmensa por otro lado los dejo con los comienzos del rap.

Natalia: Surgió en una calle del Bronx en Nueva York, en julio de 1936, donde todo comenzó era un barrio lleno de colores africanos. La persona a la que se considera como creador del estilo de pronunciar rimas sobre la música entensa, que se considera como rap fue Anthony DJ Hollywood. Por lo tanto las letras y la música del rap forman parte del continuum retórico negro ahora los dejo con los instrumentos del rap.

Yeska: La base principal de los instrumentos en este caso son pocos instrumentos los cuales son la batería, sus tambores y platillos después tienen sus efectos y otros instrumentos. El instrumento más importante es el bajo es indispensable en todo momento a continuación los dejo con los subgéneros (canciones más reconocidas).

Paula: Las canciones más reconocidas son The Next Episode por Dr. Dre, Riddim por Kanye West, Lose Yourself por Eminem, In Da Club por 50 Cent, La primera vez de P.Diddy, 21 Questions de 50 Cent, Jermeas 17-6 por Kanye West y por último la Bella y la Bestia esas son las canciones más escuchadas y más reconocidas en el género del rap ahora los dejo con los subgéneros del rap.

Sergio: Uno de los subgéneros del rap son el Rap político: habla de la política en los 70 interpretado por los A Tribe Called Quest, Jazz Rap: nació entre los 80 y 90 combina el Jazz y el Rap. Pop Rap: nació en los 80 y trata de dar una historia humanista a continuación los van a hablar sobre algunos cantantes.

Laura Cantantes: Los raperos masculinos más reconocidos son Eminem es el nombre artístico de Marshall Bruce Mathers, nacido en Kansas City el 17 de octubre de 1972. Su infancia no fue fácil vivió en varios estados con su madre desde los 12 años empezó a componer.

El segundo es 50 Cent es un rapero más conocido como Curtis James Jackson es un rapero estadounidense y es uno de los cantantes más destacados en el rap y en el hip-hop nació el 6 de julio del año 1975 en New York a los 15 años fue arrestado a los 18 de ser de traficar drogas y luego empezó a hacer trabajos en el rap y en el hip-hop a continuación los dejo con algunos de los festivales.

Angela: Estos son algunos de los festivales que celebra este género todo (copas) (tour 10 años) Febrero Villavicencio, Campin Pool Party - marzo en Melgar, movimiento original abril: Galerías - Bogotá, festival internacional revolución sin muertos noviembre en Medellín, Hip Hop al Parque octubre en el Parque Simón Bolívar y por último embajadores del rap diciembre en Madrid - España

Paula: Bueno gracias eso fue todo espero que hayan aprendido un poco más sobre el rap

Rap

Criterios	Si	No	parcial
1. El texto está estructurado según las siguientes partes: título, introducción, desarrollo y conclusión. (10 puntos)			X
2. El texto tiene un título acorde al contenido y desarrolla el mismo tema a lo largo del mismo.	X		
3. Escribe el texto con excelente ortografía y hace uso de los signos de puntuación. (10 puntos)			X
4. Emplea definiciones, comparaciones o ejemplos para cumplir con la intención del texto expositivo. (10 puntos)			X
5. El texto cumple con la intención de <u>explicar</u> un determinado tema. (10 puntos)	X		

Total
35