

**La respuesta silente en el aula, una práctica por moderar**

**Nelsy Jhoanní Armesto Argüelles**

**Sandra Patricia Tafur Muñoz**

**Universidad Distrital Francisco José de Caldas**

**Facultad de Ciencias y Educación**

**Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna**

**Bogotá, D.C.**

**2020**

**La respuesta silente en el aula, una práctica por moderar**

**Nelsy Jhoanní Armesto Argüelles**

**Sandra Patricia Tafur Muñoz**

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

**Director**

**Miguel Ángel Maldonado García PhD.**

**Universidad Distrital Francisco José de Caldas**

**Facultad de Ciencias y Educación**

**Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna**

**Bogotá, D.C.**

**2020**

## Dedicatoria

A Dios, por ser el inspirador y darnos fuerza para continuar en este proceso de obtener uno de los anhelos más deseados.

A nuestros padres, por su amor, trabajo y sacrificio en todos estos años, gracias a ustedes hemos logrado llegar hasta aquí y convertirnos en lo que somos. Ha sido un orgullo y privilegio ser sus hijas. A Alison por haber sido además de camarógrafa, motor y aliento para avanzar en el sendero académico

A todos nuestros familiares y amigos cercanos por soportar nuestras ausencias en este camino.

## **Agradecimientos**

A todas las personas que nos han apoyado y han hecho que el trabajo se realice con éxito, en especial a nuestro profesor Miguel Ángel Maldonado por su paciencia y por compartirnos sus conocimientos.

A nuestros estudiantes de ciclo V de las IED Juan Evangelista Gómez y Diego Montaña Cuéllar, sin ellos no habría sido posible esta investigación. Esperamos haber aportado en sus proyectos de vida.

**Universidad Distrital Francisco José de Caldas**  
**Facultad de Ciencias y Educación**  
**Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna**  
**Resumen Analítico en Educación**  
**RAE MPLM No.155/ 2020**

**Aspectos formales**

Tipo de documento	Trabajo de grado en Maestría
Tipo de divulgación	Digital
Acceso al documento	Repositorio Institucional de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Título	La Respuesta silente en el aula, una práctica por moderar
Autoras	Armesto Argüelles, Nelsy Jhoanní Tafur Muñoz, Sandra Patricia
Director	Miguel Ángel Maldonado García

**Aspectos de la investigación**

Palabras clave	Competencia comunicativa oral, Lengua oral formal, Voz silente, Argumentación, Ciclo V
Descripción	Se realiza un trabajo de investigación en dos IED al sur de Bogotá para fortalecer la competencia comunicativa oral en estudiantes de ciclo V, de tal manera que se reduzcan las respuestas silentes que se presentan en las aulas originadas por el rechazo a hablar y el discurso que realiza el docente.
Fuentes	Se citan veinte autores dentro de los cuales se destacan investigaciones de maestría, una de doctorado y artículos de investigación, a nivel nacional e internacional, que son fundamentales para el desarrollo del proyecto de los cuales se destacan: Bordieu (2001), Bajtin (1982), Vilá (2005, 2011), Halliday (1982, 2001), Baena (1989), Plantin (2004), Calsamiglia (1994), Calsamiglia y Tusón (1999), Lerner (2001), Vygotsky (1984), Ong (1987), Cassany (1994) y Bronckart (2004), especialmente.
Contenidos	El contenido de este trabajo se presenta en cinco capítulos fundamentales para su desarrollo distribuidos de la siguiente

	<p>manera: En el capítulo uno se presenta el problema de investigación con sus respectivos soportes de antecedentes, la delimitación, las preguntas y subpreguntas que se suscitan, así como los objetivos (general y específicos). El segundo capítulo es denominado Referentes teóricos donde se presentan los presupuestos y fundamentos de las teorías y conceptos que determinan las categorías: Competencia comunicativa oral, Géneros discursivos orales (Argumentación), Voz silente y Máximas conversacionales de Grice. El tercer capítulo corresponde a los Referentes Metodológicos, en él se plantean el paradigma, el enfoque, el diseño y para terminar plantea la intervención. El cuarto capítulo brinda un espacio al análisis y discusión de los resultados, aportes y hallazgos a lo largo del desarrollo de la intervención. Finalmente, en el quinto capítulo, se presentan las conclusiones.</p>
Metodología	<p>La presente investigación se plantea desde el paradigma hermenéutico-interpretativo, el enfoque cualitativo y el diseño de investigación-acción, todo ello guiado por la perspectiva lingüístico-discursiva. Así mismo, para la intervención se desarrollaron nueve talleres distribuidos en tres fases: sensibilización, en práctica y debate. Para este último se realizó el debate académico de la Simulación ONU intercolegiado, es decir, los estudiantes de ambas IED se visitaron mutuamente.</p>
Conclusiones	<p>Es necesario resignificar la oralidad en las aulas, trabajarla y plantear nuevas estrategias de evaluación para la misma. Para ello, es importante que el docente dé mayor prioridad a la voz de los estudiantes, esto lo puede hacer diseñando talleres que fortalezcan la competencia comunicativa oral desde la argumentación. Con ello se evitan las respuestas silentes, entendidas como el rechazo que tienen los estudiantes a hablar, de tal forma que optan por el silencio.</p>

## Resumen

Esta investigación es de corte cualitativo y se desarrolla en el marco de la resignificación del papel de la oralidad en la escuela luego de identificar la limitada interacción discursiva entre los docentes y los estudiantes de ciclo V, debido a que en muchas ocasiones los alumnos carecen de habilidades para expresarse en espacios formales. De acuerdo con lo anterior, se opta por ejecutar un paradigma hermenéutico-interpretativo y un diseño de investigación-acción, que a través de la implementación de algunos instrumentos de investigación, reflejó la necesidad de intervenir en el aula con el diseño e implementación de una serie de talleres, a fin de potenciar la competencia comunicativa oral ausente en los escolares nombrados anteriormente. De igual manera, se optó por la mediación consciente en los procesos de argumentación desde el debate académico, con una perspectiva lingüístico - discursiva para fortalecer la competencia comunicativa oral en los escolares de dos instituciones educativas. Lo anterior se desarrolló desde la perspectiva discursiva suministrada por autores como Gutiérrez (2010), Vilá (2011), Halliday (1982, 2001), Baena (1989), Plantin (2004), Calsamiglia (1994), entre otros. Gracias a lo anterior, las poblaciones logran adecuar o modificar comportamientos y acciones que sin notarlo pueden llegar a impactar de manera negativa su proyección académica, laboral y social.

**Palabras clave:** Competencia comunicativa oral, Lengua oral formal, Voz silente, Argumentación, Ciclo V.

## Abstract

This investigation is developed in a qualitative method and the resignification of the orality importance way in the school it became after identify the restricted discursive interaction between teachers and students in cycle V, because in many opportunities the students lackings of abilities to express themselves in formal places or moments. According with this, was established an hermeneutical-interpretative paradigm and a investigation-action designe, they reflected through the implementatios of some investigation instruments, the need of intervene inside the classroom with the designe and implementation of a workshop series to boost the oral communicative competence absent in the students. On the same way we choose the conscious mediation in argument process from the achademic discussion, with a linguistic discursive perspective to strengthen the oral communicative competence on studentes of two schools. Above it was developed with a theoric base provided by authors like Gutiérrez (2010), Vilá (2011), Halliday (1982, 2001), Baena (1989), Plantin (2004), Calsamiglia (1994), among others. Thanks to the previous, the people manage or modify behaviors and actions without noticing can noticing on a negative way their academic, work and social projection.

**Keywords:** Oral communicative competence, Formal oral language, Silent voice, Argumentation, Cycle V

## Tabla de contenido

<b>Introducción</b>	<b>10</b>
<b>1. Problema de investigación</b>	<b>15</b>
1.1 Planteamiento del problema:	15
1.1.1 Análisis de los datos del Diario de Campo:	26
1.1.2 Análisis de los datos de la encuesta	27
1.1.3 Análisis de los datos de la Entrevista	28
1.2 Antecedentes del problema:	29
1.3 Delimitación del problema:	42
1.4 Pregunta de investigación	45
1.4.1 Sub-preguntas de investigación	45
1.5 Justificación del problema	45
1.6. Objetivos de la investigación	47
1.6.1. Objetivo General:	47
1.6.2. Objetivos Específicos:	47
<b>2. Referentes teóricos</b>	<b>51</b>
2.1. Competencia comunicativa oral	51
2.1.4 Componente estratégico-retórico	56
2.1.5 Voz silente	57
2.2 Géneros discursivos orales:	59
2.2.1 Géneros discursivos primarios o simples	60
2.2.2. Géneros discursivos orales secundarios (GDOS) o complejos	62
2.3 La argumentación, género discursivo oral secundario	64
2.3.1 El debate como estrategia para argumentar	66



2.3.2 Máximas conversacionales de Grice	69
<b>3. Referentes metodológicos</b>	<b>72</b>
3.1. Paradigma, método y diseño	72
3.3 Plan de intervención y cronograma	76
3.4 Ejecución de la propuesta de intervención	87
3.5 Instrumentos para la recolección de datos y su descripción:	94
<b>4. Análisis y discusión de resultados</b>	<b>96</b>
4.1 Resignificando la oralidad en el aula	99
4.2 ¡Adiós a la voz silente! Competencia comunicativa oral mediante la argumentación en el debate académico	102
4.3 El fortalecimiento de la competencia comunicativa oral: retos y tropiezos	107
<b>5. Conclusiones</b>	<b>114</b>
<b>Referencias Bibliográficas</b>	<b>118</b>
<b>Lista de Anexos</b>	<b>127</b>

<b>Lista de tablas</b>	<b>Pág.</b>
Tabla 1. Entrevistas a estudiantes	26
Tabla 2. Categorías recurrentes en los trabajos de investigación consultados	39
Tabla 3. Perspectivas metodológicas	40
Tabla 4. Categorías de análisis	48
Tabla 5. Tipos de pregunta que realiza el Docente	61
Tabla 6. Rúbrica de Autoevaluación	90
Tabla 7. Rúbrica de coevaluación	91
Tabla 8. Matriz de sistematización de registro y sistematización de la Información A	100
Tabla 9. Matriz de sistematización de registro y sistematización de la información B	105
Tabla 10. Matriz de sistematización de registro y sistematización de la información C	109
<b>Lista de cuadros</b>	
Cuadro 1. Elementos no verbales y verbales presentes en la transcripción (Calsamiglia y Tusón)	21
Cuadro 2. Categorías, subcategorías y unidades de análisis de la investigación	96
<b>Lista de figuras</b>	
Figura 1: Esquema de categorías de la investigación	51

## Introducción

El papel de la oralidad en el aula ha tomado un gran interés en los últimos años, esto ocurre porque se busca resignificar las concepciones de enseñanza y aprendizaje del lenguaje en la escuela. Así lo demuestran las recientes investigaciones sobre la oralidad que dan cuenta de una preocupación por ofrecer elementos teóricos, pedagógicos y didácticos de referencia para poder abordarla. En este sentido, se ha destacado el habla en educación básica, más aún, porque es un compromiso del docente, ya que la palabra hablada es muy importante para el desarrollo social, personal y profesional del educando. Es por ello que al realizar una reflexión sobre la didáctica que orienta y fundamenta la educación formal en las actividades del lenguaje, se encuentra que esto no depende netamente del profesor de Lengua Castellana y literatura, por el contrario, es un trabajo de formación colectiva el cual se espera llegue a ser un insumo para la competencia comunicativa y literaria de los jóvenes. Sin embargo, en este proyecto le apostamos a la formación de los niños de secundaria en la escuela. Este proyecto se enmarca en la línea de actividades discursivas del lenguaje de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, el PEI de las dos instituciones y las políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional.

En concordancia con lo anterior, este texto presenta los primeros tres capítulos de una investigación que da cuenta de la experiencia comunicativa oral de estudiantes ciclo V de dos colegios públicos al sur de Bogotá, asimismo expone los resultados alcanzados a través de la potencialización de la competencia comunicativa oral mediado por un género discursivo oral secundario como es la argumentación. Al igual, este género podrá evidenciarse a través del debate, ya que este último, según Plantin (2011), es una estrategia para potenciar la argumentación en el aula. De esta manera se exponen los siguientes capítulos: la presentación y delimitación del problema, los referentes investigativos de lengua oral que sustentan la idea desde una perspectiva lingüístico discursiva y en segundo orden, se analizan los presupuestos teóricos abordados con el fin de buscar soluciones frente al rechazo que tienen los estudiantes a hablar.

Los estudios de la oralidad han sido considerados desde comienzos del siglo XIX mediante diversos enfoques. La oralidad es una competencia exclusivamente humana: somos lo que hablamos siendo dueños y esclavos de nuestra capacidad

lingüística. Núñez (2011) advierte que no sólo somos lo que hablamos, sino que somos lo que somos porque hablamos y en nuestro proceso de evolución humana logramos constituir una realidad mediada por el lenguaje.

La oralidad es una capacidad comunicativa que refleja modos de percibir, pensar y expresar el mundo. Sin embargo, pareciera que esta capacidad está abandonada en la escuela, tal vez por el desconocimiento de su importancia social y cognitiva como de la didáctica de la oralidad. Se considera entonces que esto se da porque el concepto es problemático pues es difícil de definir ya que presenta varias dimensiones y connotaciones:

Aunque tiene el significado de todo lo que es hablado, también tiene, en la distinción con la tradición escrita, otro significado que es puramente residual: todo lo que una cultura escrita deja atrás (Núñez, 2011, p.137).

Así mismo, en la lengua oral se identifican dos dimensiones que van de la mano: individual y social (colectiva). Así, se utiliza la lengua oral para informar, “para aprender, para dar órdenes, para suplicar, para prometer, para maldecir, para pensar, para querer, para engañar [...] hasta para soñar” (Núñez, 2017, p.137). A nivel personal el lenguaje permite al ser humano reflexionar, construir sociedad, entender y comprender la realidad.) “Estamos ante lo que Piaget y Vygotsky llamaron respectivamente lenguaje egocéntrico y lenguaje interiorizado, o de la función ideacional de Halliday (1973) que evoluciona desde los modelos regulador y personal del lenguaje infantil.” (p.138). Por otra parte, la función social apunta a conducir al sujeto a poner en práctica las habilidades desarrolladas en lengua oral individual a fin de interactuar con pares, logrando así la construcción de conocimiento y de sociedad. Estas dimensiones de la lengua oral serán fundamentales para entender el papel de la oralidad en el contexto académico.

En adición a lo anterior, el habla es fundamental para la construcción de las relaciones humanas porque cuando no se habla ocurre un choque en la *función interaccional* de la que habla Halliday (2001), es decir, ocurre lo que en esta investigación referimos como la respuesta silente del estudiante, donde se eliminan las palabras para comunicar. Por ello, es necesario que la escuela le de peso a la interacción oral porque cuando el hablante produce un discurso y éste es comprendido en la escucha logra su carácter expresivo.

Así también, de acuerdo con Núñez (2011), la oralidad cuenta con dos dimensiones analizables: Dimensión técnica (estrategias para dominar la palabra para convencer y vender) y dimensión humanística (oralidad relacionada con la retórica y la oratoria grecolatina para que el ciudadano pueda ejercer la palabra, participar en la vida pública). Estas dimensiones están fuertemente permeadas por las tecnologías de la información y comunicación, “las cuales introducen cambios que no son solo técnicos, de inmediatez en la transmisión o de fidelidad en la reproducción, sino mucho más profundos, pues afectan a los modos de comprender la realidad, a las formas de pensar” (Núñez, 2011, p.138). En consecuencia, cuando estas dimensiones se complementan y fortalecen se ponen en evidencia en una situación comunicativa efectiva.

Para definir los rasgos retóricos, enunciativos y lingüísticos de la lengua oral, incluyendo sus funcionamiento y clasificación de sus textos y discursos, se parte de la dimensión lingüístico-discursiva, donde el discurso oral, se concibe como un ámbito discursivo que define, regula y analiza los textos orales. De igual manera, la palabra hablada en el aula, se define en el campo pedagógico y se encuentra mediada por la interacción dialógica existente entre quienes aprenden y enseñan en el sistema escolar. La lengua oral se ve aquí en la organización del ambiente de aprendizaje, la explicación de los contenidos y la comprobación de si éstos se han asimilado correctamente. En relación a esta idea se encuentra la dimensión curricular donde “se presentan las destrezas orales como un bloque específico de objetivos y contenidos orientados fundamentalmente al dominio de la interacción y de la mediación”. (Núñez, 2011, p.139) Visto así, es oportuno que, en el aula, tanto el docente como el estudiante articulen sus saberes y destrezas para que la oralidad se presente ampliamente.

Las dimensiones para el estudio de la oralidad son una clara muestra de la interdisciplinariedad con la que se puede trabajar en el aula. Del mismo modo la oralidad está íntimamente ligada con la función social donde se tratan “las relaciones sociales como interacciones simbólicas, como relaciones de comunicación” y “no hay que olvidar que estas son también relaciones de poder donde se actualizan las relaciones de fuerza entre los locutores y sus respectivos grupos.” (Núñez, 2011, p.140) De esta forma, para que el estudiante desarrolle todas las dimensiones del lenguaje se busca invitar a una clase enriquecedora en el intercambio comunicativo que debe de tener contextos de aprendizaje desde la oralidad

en el aula y más allá de ella, para que el estudiante pueda mejorar sus capacidades de habla y reconocer el conocimiento que ha generado la tradición oral.

Es un reto realizar una propuesta innovadora que se encargue de fortalecer la oralidad en la escuela por la posición que tiene la palabra escrita en la misma, sin embargo, no es suficiente con que el docente reconociera que ambas dependen una de otra y se interrelacionan siendo distintas formas de experiencias que están al alcance del ser. Es más, se observa que el docente actual da mayor predominancia a la escritura y anula la oralidad, obviando que en la vida diaria usamos con mayor frecuencia la lengua oral que la escrita; la lengua hablada es nuestro principal instrumento de comunicación social. Por ello, el profesor de Lengua y literatura podría considerar la literatura de tradición oral para empezar a posicionar la oralidad en el aula sea desde recitales, teatro, entre otros.

Recuperar lo oral se convierte así, más que en una ampliación de los contenidos objeto de estudio, en una ocasión para dar cabida en la escuela a la transmisión horizontal de conocimiento y cultura. (Núñez, 2011, p.143).

Se podría considerar que la enseñanza de la escritura se alterna con la práctica adoptando medidas que favorezcan la discursividad oral entre los diferentes participantes del momento comunicativo. De acuerdo con lo anterior, “los docentes deben superar la concepción esencialista que hacen del lenguaje, por encima de su carácter de instrumento de comunicación, un objeto de intelección” (Núñez, 2011, p.144), así que el docente tendrá que aludir al contexto social y cultural que es resultado del fenómeno lingüístico. La lengua oral y la lengua escrita, al desarrollarse en conjunto, se complementan partiendo de las semejanzas, ya que, varios errores gramaticales que se encuentran en los textos escritos de los estudiantes aluden a errores pragmáticos, por ejemplo, al escribir interjecciones como ¡ay! suelen escribir *hay*.

En este orden de ideas las investigadoras decidieron trabajar con dos grupos de estudiantes de los dos colegios donde laboran debido a que su experiencia docente les ha permitido dilucidar las dificultades en la enseñanza aprendizaje de la oralidad en el ciclo V de ambas instituciones.

Una vez expuesta la problemática general, la presente investigación da cuenta de la experiencia comunicativa oral de estudiantes de ciclo V de dos colegios

públicos al sur de Bogotá, así mismo expone los resultados alcanzados a través de la potencialización de la competencia comunicativa oral utilizando un género discursivo secundario llamado argumentación, desarrollado por medio del debate, ya que los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), (que proceden de una propuesta gubernamental en el 2016 para identificar los conocimientos básicos que deben tener los estudiantes en cada grado), sugieren que se trabaje este género complejo en grados décimo y undécimo. Dicha propuesta es pertinente si se busca un trabajo focalizado para identificar los saberes que tienen los estudiantes de ciclo V sobre argumentación y su uso en debates académicos.

De esta manera se realiza, en primera instancia, la presentación y delimitación del problema, los referentes investigativos de lengua oral que sustentan la idea desde una perspectiva lingüístico discursiva y en segundo orden, se analizan los presupuestos teóricos abordados con el fin de buscar soluciones frente al rechazo que tienen los estudiantes a hablar.

En estas páginas se muestran los siguientes capítulos, en su respectivo orden: *capítulo 1 Problema de investigación, capítulo 2 Referentes teóricos, capítulo 3 Referentes metodológicos, capítulo 4 Análisis y discusión de resultados y capítulo 5 Conclusiones.*

## 1. Problema de investigación

En este apartado se desarrollan los aspectos fundamentales de la sintaxis investigativa: el planteamiento del problema, los antecedentes, la delimitación, las preguntas, la justificación y los objetivos.

### 1.1 Planteamiento del problema:

Para adelantar este acápite, se analizaron los documentos de las políticas del MEN, relacionados con la oralidad (Lineamientos de Lengua Castellana (1998) y los Referentes para la didáctica del lenguaje (2010)), los proyectos educativos institucionales de los colegios Juan Evangelista Gómez (J.E.G) y Diego Montaña Cuellar (D.M.C) y las mallas curriculares de lenguaje de ambas instituciones. De igual manera se aplicaron los siguientes instrumentos investigativos: 10 entrevistas a estudiantes, 20 encuestas a 16 docentes y 4 coordinadores, observación en el aula en ciclo V de ambos colegios y escritura de 2 diarios de campo. La preocupación que motivó la observación in situ surgió de las manifestaciones del silencio por parte de los estudiantes quienes afirmaron que algunas veces preferían callar antes que exponerse a burlas y censuras de sus compañeros o docentes, otra razón que condujo a este proyecto investigativo fue el constante pronunciamiento de los docentes en cuanto a las carencias que en oralidad presentaban los estudiantes. Estas razones junto con la perspectiva de las investigadoras, permitió determinar que la dificultad que los estudiantes presentaban era posible de abordar, además fue tejiendo encadenamientos relacionados con la problemática de la oralidad en el aula donde impera la voz del docente.

Esta propuesta de investigación se enfoca en la práctica de oralidad en el aula de clase, para lograr este propósito es necesario conocer los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana que consideran que el aula “[...] debe ser un espacio de argumentación en el que se intercambian discursos, comunicaciones, valoraciones éticas y estéticas (...) un espacio de enriquecimiento e intercambios simbólicos y culturales” (MEN,1998, p. 18). De hecho, el Ministerio de educación invita a llevar una práctica de motivación por parte de los docentes a sus estudiantes:

[...] el docente se constituye en un “jalonador” que constantemente está en actitud de indagar, de cuestionar, de introducir obstáculos para suscitar



desarrollos y elaboraciones discursivas, cognitivas y sociales de los estudiantes.

(MEN, 1998, p.18).

Los Lineamientos Curriculares proponen, además, que el lenguaje no puede quedarse en la competencia gramatical de Chomsky (1975) (Habla ideal), sino que implica vincularse con las teorías de Hymes (1996) y la Pragmática del lenguaje, de tal manera que el estudiante no sólo sepa cuándo y dónde hablar, sino que atienda a “[...] la construcción del significado en el sentido de tomar el acto de comunicación e interacción como unidad de trabajo” (MEN, 1998, p.25) Asimismo, se aclara que no se pueden perder de vista las relaciones socioculturales, éticas ni políticas, buscando que “[...] se les encuentre su verdadero sentido en función de los procesos de significación; el trabajo sobre las cuatro habilidades debe fortalecerse en función de la construcción del sentido en los actos de comunicación.” (MEN, 1998, p.25). De acuerdo con lo anterior, es labor de los docentes brindar a sus estudiantes, herramientas suficientes para que desarrollen habilidades comunicativas, ya que hablar, leer, escuchar y escribir son igual de importantes en el campo de la comunicación.

Frente al aspecto oral del lenguaje, los Lineamientos proponen entenderlo en asocio con la competencia pragmática o sociocultural:

[...] Una competencia pragmática o socio-cultural referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Aspectos como el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto como el componente ideológico y político que está detrás de los enunciados. (MEN, 1998, p.28)

Asimismo, la oralidad ocupa un espacio importante en los Lineamientos, el “lenguaje verbal” en la línea de *Los procesos de construcción de sistemas de significación*, donde la oralidad está en función del anclaje social. De acuerdo con lo anterior, se evidencia que para los Lineamientos las habilidades de hablar y escuchar tienen que ser orientadas hacia la significación y producción de sentido. Sin embargo, en la práctica pareciera que esto no se ejecuta, lo que significa que hace falta que el docente oriente sus clases sobre estos propósitos y permita, de alguna manera, que los estudiantes reconozcan a través de sus experiencias discursivas orales, lo enriquecedor del proceso de habla y escucha activa y adecuada.

Lo anterior, mientras que Pérez & Roa (2010) en los Referentes para la Didáctica del Lenguaje señalan que “la formación de usuarios de la lengua oral y escrita es una responsabilidad exclusiva del docente del área de lenguaje, [...], ¿cómo se entiende la afirmación según la cual todos los docentes son maestros de lectura, escritura y oralidad?” (2010, p.19), No obstante, el hecho de que el lenguaje pueda usarse contextualmente y estudiarse a lo largo del currículo, no significa que todos los docentes tengan que ser expertos en gramática, lo que se espera es que se encuentren “[...] mejores modos de usar el lenguaje para que sus estudiantes construyan los conocimientos propios de sus disciplinas” (Pérez & Roa, 2010, p.25), lo anterior mientras de forma colectiva se corrigen y construyen saberes de oralidad en cada una de las disciplinas por los diferentes actores que en este proceso intervienen. Razón por la cual estos referentes problematizan el cómo se está dando una enseñanza fragmentada de la oralidad o, en ocasiones, pasa desapercibida y no es analizada, reconocida o abordada en las aulas.

Ahora bien, cuando se llevó este marco de comprensión inicial y se contrastó con los documentos guías del Colegio J.E.G, institución que se rige bajo el PEI “Construyendo el saber con equidad y autonomía”, y el PEI del colegio D.M.C, “Construyendo proyectos de vida”, se confirmó que cuatro docentes de humanidades del J.E.G desarrollan el proyecto PILEO porque lo considera una obligación institucional, pero no se encontró documentación sobre su implementación en el aula. Ante esta situación, las docentes del área deciden proponer una serie de actividades interdisciplinarias que se desarrollan periodo a periodo a fin de vincular todas las áreas en el desarrollo de la lectura, la escritura y la oralidad. Hoy se cuenta con las actas de estas reuniones del área y se espera producir un documento institucional sobre la didáctica de la oralidad. Por su parte, el PILEO del Colegio D.M.C propone la recuperación de la tradición oral en primaria dada la pluriculturalidad de la institución, pero no ofrece lineamientos para la educación secundaria.

Por su parte, las mallas curriculares de ambos colegios fueron modificadas en las tres primeras semanas de enero de 2019 por los docentes del área vinculados en las dos jornadas. Sin embargo, estas no orientan las actividades de oralidad, sino que proponen actividades de exposición en las que esta habilidad se pone de manifiesto, pero no es abordada desde sus dimensiones, sino como si lo importante fuese que el estudiante se aprendiera su parte de exposición y lo

recitara. Lo anterior porque la oralidad tiene una connotación compleja en la escuela que la percibe como indisciplina o desorden que transgrede la “armonía” de las actividades escolares.

Por otra parte, al comparar las políticas públicas con los documentos institucionales, se evidencia que la oralidad en la escuela ha sido relegada, así lo han ratificado los Referentes para la Didáctica del Lenguaje, “[...] el lenguaje oral se aprende de forma natural y, por tanto, no hay que tratarlo de manera explícita” (2010, p.29); es por ello que se encuentran marcas en los antecedentes revisados que revelan la necesidad de resignificar el papel de la oralidad en la escuela, ya que en las aulas los estudiantes carecen de varias habilidades para expresarse en espacios formales, comunicarse de manera pertinente y exitosa; entre otras razones como las asimetrías de poder. En el aula, el docente es quien asigna la palabra o genera el espacio para que el estudiante pueda hablar o callar, dejando muchas veces relegado el asunto de la comunicación oral a “las mono-lógicas de las clases magistrales, a los trabajos en grupo y exposiciones de estudiantes, entre otras, generalmente sin planeación y sin planificación de evaluación, esto, muy a pesar que, cada uno de estos géneros lleva consigo unas formas de hablar” (Nussbaum y Tusón, 1996, p.29). Se referencia entonces el hecho de que el profesor silencia al estudiante, bien porque la intervención de su interlocutor no le parece correcta, o porque no quiere escucharlo.

En esta medida, el clima escolar que el profesor establezca será determinante para la construcción de conocimientos porque sólo en una interacción en el aula es cuando afloran los mejores procesos de aprendizaje. Hablar de producciones orales en el aula, implica hablar del discurso del estudiante que en sí mismo es un discurso escolar y, de acuerdo con Cazden (1991), este tipo de discurso es el estudio del sistema de comunicación. En palabras de Michael Halliday:

(...) su misma existencia implica que en su interior se produzca comunicación, existen experiencias compartidas, expresiones de seguridad social, planificación y adopción de decisiones y, si se trata de institución jerarquizada, formas de control verbal, transmisión de órdenes, etc. (1991, p.12).

Es así que se evidencian problemáticas al momento de llevar la oralidad al aula, como lo son: las actividades que colocan esta modalidad del lenguaje de manifiesto, pero no le dan la importancia real que merece, el hecho de que se connote la

oralidad como una transgresión a la "armonía" de las clases,, el poco espacio que los docentes brindan para potenciar la oralidad con actividades grupales e interactivas; y los discursos monológicos del docente que evitan que se conozcan las voces de los estudiantes.

### **La palabra del docente en el aula**

De acuerdo con el material etnográfico recolectado, se evidenció que el profesor ha ejercido control sobre la palabra, de tal forma que se ha dedicado a dar órdenes. Tomemos la siguiente muestra:

P:Como ya les había dicho, el ensayo se compone de título, párrafo introductorio, párrafos de desarrollo y conclusiones.

E23: ¿Profe y cuántos párrafos en total contiene el ensayo?

P:Las preguntas van al final, cuando terminemos el dictado les daré la señal. No se interrumpe cuando el docente habla.

De esta manera, no hay una comunicación bien realizada porque el docente no se está tomando la tarea de conocer qué están entendiendo sus estudiantes:

En primer lugar, el lenguaje hablado es medio a través del que se realiza gran parte de la enseñanza, y a través del cual los estudiantes muestran al profesor gran parte de lo que han aprendido. (Cazden, 1991, p. 12).

Cuando el profesor imposibilita al estudiante para hablar, olvida su papel orientador para que el estudiante deje ver sus ideas a través de la palabra. Si bien el profesor ejerce un control de palabra, el problema radica cuando se impone la voz del docente y se pierde la voz del estudiante creando así asimetrías de poder:

(...) en la escuela, una persona, el maestro mantiene el control de todo lo que se habla en el transcurso -oficial- de la clase: un control que no es en absoluto negativo como el que ejerce un policía de tráfico en evitación de colisiones (Cazden,1991. pp. 12-13).

Se presume que este *control docente* es el causante de las respuestas silentes y las inhibiciones del habla que perjudican la competencia comunicativa oral de los estudiantes. Si bien esta investigación no es de corte empírico analítico ni hace mediciones psicológicas, si pretende recuperar la voz de los estudiantes. Por esta razón, una de las herramientas previstas en esta investigación para potenciar la competencia oral es el debate, pues es fundamental que los estudiantes de ciclo V

que están próximos a graduarse y enfrentarse a la vida, puedan expresar sus opiniones, defender sus intereses y respetar las ideas de otros para incluso reconstruir sus propias argumentaciones. Lo anterior amparado en lo que los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA).

Participa respetuosamente en una actividad oral formal con opiniones fundamentadas a un tema polémico. Por ejemplo, en un debate emplea al menos tres tipos de argumentos de diferente naturaleza.

Es así como el M.E.N dispone de un conjunto de mínimos en saberes y habilidades que se espera los estudiantes aprendan de primero a grado once. Por lo anterior y gracias a los instrumentos de recolección de datos utilizados con la comunidad educativa de las dos instituciones (encuestas, entrevistas, diarios de campo, entre otros), el debate toma relevancia como herramienta en la implementación de esta propuesta investigativa en las dos instituciones educativas nombradas.

### **Entrevistas a los estudiantes**

Para delimitar el problema relacionado con la oralidad en el aula, se aplicaron en los dos colegios en referencia los siguientes instrumentos: entrevistas, encuestas y observaciones y registros en diarios de campo. Frente al panorama señalado, se aplicaron 20 entrevistas (10 en cada colegio) a los estudiantes de ciclo V, luego de este proceso se pudo confirmar que los estudiantes se resisten a hablar en el aula de clase y no sólo por falta de conocimiento disciplinar sino porque en repetidas ocasiones son víctimas del temor que les produce las burlas de sus compañeros y la desaprobación, especialmente del docente, ratificando así la problemática anteriormente expuesta y validando lo oportuno de esta intervención. Tomemos una muestra de las respuestas de un estudiante.

Es necesario mencionar que los signos presentes en la transcripción corresponden a la siguiente convención de Calsamiglia & Tusón (1999):

**Cuadro 1: Elementos no verbales y verbales presentes en la transcripción (Calsamiglia y Tusón)**

SÍMBOLOS	SIGNIFICADO
<b>I</b>	Silencio corto
<b>II</b>	Silencio medio
<b>III</b>	Silencio prolongado
<...>	Pausas de 9 segundos
>	Interrupción
<b>0</b>	Elementos no verbales
::	Alargamiento del sonido
<b>MAYÚSCULAS</b>	Énfasis en el discurso
<b>[Risas]</b>	Elementos acompañados del discurso entre público e interlocutores
<b>[Ruidos ]</b>	Elementos acompañados del discurso, principalmente en los asistentes que no intervienen
salida de aire (shu)	Elementos acompañados del discurso para callar a alguien
<b>P</b>	piano dicho en voz baja
<b>Pp</b>	pianissimo, (dicho en voz muy baja)
<b>F</b>	forte (Dicho en voz muy alta)
<b>Ff</b>	fortissimo (dicho en voz muy alta)
<b>?</b>	Entonación interrogativa

Transcripción:

**D:** ¿Qué ideas sugiere usted para que se dé la participación del estudiante en el aula?**?**

**E:** No sé **!** porque no sé, de pronto los profesores que le expliquen a uno mejor las cosas para uno poder entender mejor y poder opinar **f**. Es que ellos regañan y dan mucho miedo, entonces pues uno mejor se queda callado porque uno no sabe cómo hablar, que miedo que uno se equivoque y eso.

**D:** ¿Quiénes cree usted que han impedido la expresión del estudiante en el aula de clase?**?**

**E:** Los profesores y a veces los estudiantes, pero más que todo los profesores

f porque uno les mira la cara y uno piensa que ellos van a decir que lo que uno opina va a quedar mal, entonces uno prefiere no opinar. TAMBIÉN ESO, para mi es>. Por ejemplo ¡ay! lo que pasa es que el cielo es rojo entonces llegan que no, ¡caso usted no ha salido! ff Entonces uno es el bruto, el que no sabe. Quisiera aprender a hlar en clase y que el profe diga que lo hice bien.p

Se evidencia que el estudiante es consciente de que no habla en clase por el rechazo que podría sentir, sobre esto es importante mencionar que los Referentes para la didáctica del lenguaje abordan este tema mediante reflexiones como la siguiente:

Percatarnos de nuestros pedidos a los estudiantes, saber de qué tipo son (si en su mayoría son de control, de pedidos de respuestas cerradas [si, no], de única respuesta; o si permiten lanzar hipótesis, deducir, explorar diversos procedimientos para resolver situaciones. (MEN, 2010, p.30).

Sin duda las anteriores preguntas son consideradas para entender el papel de la oralidad en el aula y las respuestas silentes del estudiante, es decir, los silencios que se producen en las clases cuando los jóvenes prefieren callar que hablar, y muchas veces provocamos o pasamos esto por alto. Estos silenciamientos que muchas veces tienen las aulas de clase pueden ser causados por lo que se entiende como la falta de habilidad del estudiante para poner en práctica su competencia comunicativa oral, es decir, glosofobia.

### **Observación en el aula: El rechazo a la palabra**

Dando continuidad al ejercicio etnográfico, en este apartado, se presentan algunas evidencias de la experiencia comunicativa oral de los estudiantes de ciclo V en los dos colegios, jornada tarde ubicados al sur de Bogotá. Como se manifestó en párrafos anteriores, se busca la potencialización de la competencia comunicativa oral desde un género discursivo secundario como lo es la argumentación, específicamente el debate, mientras se analizan los presupuestos teóricos abordados, con el fin de buscar soluciones frente al rechazo que tienen los estudiantes a hablar que para efectos de esta propuesta se conocerá como *glosofobia*.

La glosofobia suele estar acompañada de un silencio y ocultamiento; de hecho, es muy general ver en el aula “[...] niños con mucha seguridad y gran expresión

oral, otros que prefieren callar, en ocasiones, porque **desconocen cómo decir lo que saben** o temen a la reacción de los demás” (Pérez & Roa, p.31, 2010. Subrayado nuestro). En ocasiones el docente olvida que las actividades orales formales son enseñables; incluso, pueden tomarla como actividad, pero sin una forma clara de evaluación; y aquellos que la evalúan podrían dar a conocer la rúbrica de evaluación que realizan sobre la misma. Esto se evidencia en el siguiente registro de una clase de Lengua castellana grado décimo, con estudiantes de ciclo V:

En principio el docente ingresa al aula, los estudiantes están sentados en filas y el escritorio del docente está en frente. Profesor (P), estudiante (E)

**P:** Buenas tardes jóvenes, saquen su cuaderno de español y coloquen la fecha de hoy. ff (El profesor se acomoda en su puesto). Voy a llamar a lista y ya saben que deben contestar “presente” f. (Los estudiantes contestan, este día faltaron dos estudiantes). Ahora coloquen como título “EL ENSAYO”, voy a hacerles el dictado.

**E1:** Profe eh:: ¿podría repetir el título? ?\*

**P:** Dije que como título coloquen “EL ENSAYO”, **no vuelvo a repetir.** ff (El profesor **realiza el dictado sin interrupción**) Ahora la actividad consiste en que escogen un tema que ustedes quieran y hacen un ensayo tal como se los dije en el dictado, es trabajo en clase así que tienen 45 minutos para terminar porque les recojo y califico.

**E2:** Profe ¿cuánto es de largo el ensayo? +?

**P:** Por lo menos dos páginas y con referencias como yo les enseñé la clase pasada. f

**E1:** Profe ¿nos podemos hacer en grupo? \*?

**P:** **Claro que no, no pueden::.** Este ejercicio es individual, además eso luego en grupo hacen desorden y es mejor evitar, háganlo calladitos en su puesto y si tienen dudas pues vienen hasta el escritorio en orden y yo les voy ayudando.f

**E3:** Profe ¿puedo ir al baño? p \*?

**P:** f Primero muéstrame trabajo en clase y luego yo miro si lo dejo II. Más bien, mientras ustedes van haciendo el ensayo yo voy llamando y vienen a mostrarme la tarea y con eso les reviso de una vez:: (El docente empieza a llamar para ver la tarea, el primero de la lista no la hizo). ff;Ay no! jóvenes ustedes no quieren hacer nada, ff esta tarea era muy fácil, díganme de una vez si no quieren trabajar y con eso no nos amargamos III (nadie responde, el salón está en silencio) (la profesora mira al joven que no hizo la tarea) f a ver ¿por qué no la hizo? ?“-” (el niño no responde) III



joven responde LE ESTOY HACIENDO UNA PREGUNTA, f me va a tocar citarle acudiente.

**E4: pp** Profe es que lo olvidé

**P: ff** Me hace el favor y cumple porque yo no puedo estar esperando a que haga I, la próxima clase yo le verifico y ff si usted no hace la tarea YO NO LE CALIFICO EL TRABAJO EN CLASE DE HOY, ya usted verá si quiere perder el año. () (El estudiante se va para el puesto y toda la clase mantiene en silencio mientras hace el ensayo solicitado, durante el resto de la clase el profesor revisaba sus planillas) f Bueno, me llevo sus cuadernos.

**E1: p** Profe ¿nos puede dar más tiempo? \* ?

**P: ff** No hay más tiempo I, yo les califico hasta lo que tengan, ff cuento tres y los cuadernos están en mi escritorio, uno II dos II () (Los estudiantes rápidamente colocan los cuadernos en el escritorio) (). f Hasta luego chicos, que les vaya muy bien.

La clase ha finalizado.

## La respuesta silente en el aula, un hecho por investigar

Esta observación en el aula, junto con la implementación de los instrumentos de recolección de datos, la revisión de las políticas públicas y los testimonios de docentes y estudiantes, permitieron evidenciar que es el docente quien tiene la palabra, la voz de los estudiantes solo se escucha cuando hacen preguntas que responden al *sí* o al *no* para realizar solicitudes. De acuerdo con lo anterior, surge el primer detonante para hacer de esta situación repetitiva una intención de investigación real. Así mismo el discurso denota cómo el docente ejerce su poder sobre los estudiantes puesto que no da lugar al diálogo, de hecho, les impide trabajar en grupo y solicita que se mantengan *calladitos*. De igual forma ocurre que ante la socialización de un trabajo hecho en casa, el docente en lugar de usar el habla para aprender, la convierte en un instrumento de castigo:

(...) muchas veces esperamos que repitan lo que tienen consignado en el cuaderno o el discurso nuestro y no se acepta otra respuesta, lo cual devela una buena memoria más que un proceso de comprensión. (Pérez & Roa, 2010, p.32)

De acuerdo con lo anterior y atendiendo a las políticas públicas con respecto a la oralidad y su enseñanza, se realizaron observaciones en dos aulas por un período de 20 días entre febrero y marzo de 2018. El propósito era observar cómo se daba en el aula el fenómeno de la respuesta silente del estudiante. Estas observaciones se realizaron en el grado décimo de las IED J.E.G y D.M.C; no sólo se realizaron en el aula de clase sino, además, en el lugar de descanso de los estudiantes, sobre todo cuando había cerca un docente. Todo ello con el fin de observar cuáles eran sus expresiones gestuales y orales en el salón y en el *descanso*, y cuáles eran sus comportamientos bajo la presencia del docente y entre sus compañeros. Luego de la observación, se realizó una intervención con participación de las docentes para ver cómo actuaban los estudiantes frente a un docente distinto al que se encuentra con ellos habitualmente.

Los instrumentos utilizados para esta búsqueda fueron tres: El primero fue el diario de campo que permitió un registrar de modo más exacto el asunto de interés a partir de las observaciones de las clases, de tal forma que se hacían registros escritos de las mismas para indagar sobre el lugar que se le daba a la oralidad en el aula. El segundo instrumento utilizado fue la encuesta (véase Anexo 1. Formato de encuesta docente) con la que se realizaron diversas preguntas escritas a 16 docentes y 4 coordinadores con las cuales se pretendía ver cuál era su conocimiento sobre el tema y cómo su práctica les permite o impide que estas alteraciones en los niños tengan lugar. Esto, para conocer la relación entre teoría y práctica en las aulas de los colegios en investigación.

Por último, se utilizó una entrevista para los estudiantes del grado décimo, en ella expresaron cómo las dinámicas dentro del aula y su ambiente natural influenciaba su expresión frente al público. Para corroborar esto se presentan algunas de las respuestas de los estudiantes:

### **Tabla 1. Entrevistas a estudiantes**

Fuente: Elaboración propia

Estudiante	Respuesta
------------	-----------

1	“ <b>f</b> Hay muchos niños que sienten mucho miedo <b>I</b> , cuando por ejemplo uno habla en público o dice algo y <b>f</b> hay profesores que son muy regañones y te regañan duro y uno se siente muy mal o los niños que también se burlan de los otros <b>I</b> , eso hace que uno después tenga miedo y no quiera hablar”.
2	“ <b>p</b> Pues que haya respeto, que si digamos alguien se equivoca o hace algo no sé <b>::</b> chistoso, uno no se burle, sino que el profe le intente ayudar a las personas y <b>f</b> que tampoco nos regañen porque eso hace que uno ya no quiera hablar, si le dicen que lo que dice está mal.”
3	“ <b>pp</b> Pues eh <b>::</b> yo creo que los profesores que son de muy mal genio y solo quieren hablar ellos y quieren que uno se calle todo el tiempo <b>II</b> o los papás también <b>ff</b> y los mismos compañeros que se burlan de los demás y no respetan.”
4	“ <b>pp</b> Eh: <b>II f</b> que haya más organización por parte de los profesores, que nos enseñan cómo hablar y que se escoja objetivamente, <b>p</b> si esto no pasa pues no habla uno en clase”
5	“ <b>f</b> Es que algunas veces los profesores <b>II</b> o la mayoría de profesores pues a uno lo ayudan y le dicen que no tiene que ser tímido, pero no hacen ninguna actividad para enseñar a hacer eso, o sea que <b>ff</b> sólo dan consejos y ya.”

El análisis de estos tres instrumentos (Diarios de campo, encuestas y entrevistas), evidencian el rechazo a hablar por parte de los jóvenes de ciclo V, y permiten entender cuáles son los factores en el plano académico y social que han hecho que esto suceda, ya sea dentro de su ambiente social, escolar o por la misma autoridad ejercida por el docente dentro del aula de clase (véanse anexos 1. Formato de encuesta docente, y 2. Formato de entrevista a estudiantes). Igualmente, el uso del diario de campo permitió llevar el registro de los hechos que confirman la respuesta silente del estudiante y la necesidad de incorporar la pregunta a partir del debate para potenciar la competencia comunicativa oral de los estudiantes. Además, sirvió para sistematizar las experiencias y analizar los resultados que dieron cuenta del problema de investigación.

### 1.1.1 Análisis de los datos del Diario de Campo:

El diario contiene un registro correspondiente a cuatro horas de clase semanales con los estudiantes de los ciclos V (edades entre los 15 y los 18 años) del J.E.G y

del D.M.C. Este diario comprende las actividades reseñadas desde el 12 de febrero de 2018 hasta el 23 de marzo del mismo año, con este instrumento se pudo observar que los estudiantes de ciclo V se resisten a hablar porque no saben cómo decir sus palabras o porque el docente no concede esa opción.

Se hizo observación de las diferentes situaciones comunicativas y luego se analizó la relación discursiva entre estudiantes-docentes y estudiantes-administrativos para ver cómo son las interacciones. Los registros permiten observar que el docente orienta la comunicación a preguntar, reclamar y solicitar. También se encontró que el poder que ejercen las personas mayores interfiere en el lenguaje de los educandos, esto se evidencia en el uso de protocolos de cortesía y normas socialmente establecidas. Por otra parte, las relaciones entre ellos, se enmarcan en el uso reiterativo de jergas juveniles junto con palabras reconocidas socialmente como *groseras*, pero ceñidas a las relaciones de confianza o amistad. Esto contrasta con situaciones de burla o abuso por razones como: “no me cae bien”, “es grosero” o “siempre quiere llamar la atención”.

La mayoría de los estudiantes entrevistados no tiene hábitos lectores, aunque son capaces de decodificar grafías en forma silenciosa evitan la lectura en voz alta, pues cuando lo hacen se reconoce cierto tartamudeo, omisión de palabras y gestos de angustia, por tanto, huyen a las presentaciones frente a sus compañeros, lo cual interfiere su construcción como persona y su desenvolvimiento en la comunidad. A estas manifestaciones las hemos clasificado como “respuestas silentes” ya que los estudiantes dan muestras claras de su rechazo a hablar en público.

### **1.1.2 Análisis de los datos de la encuesta**

Además de los instrumentos señalados, se realizaron 20 encuestas al personal docente de lengua castellana y de otras áreas de ambas instituciones, ya que entendemos que la oralidad es interdisciplinar (véase anexo 1. Formato de encuesta docentes). Esta encuesta consta de cinco preguntas de respuesta abierta sobre el Rechazo a hablar.

Se identificó que todos los docentes encuestados comparten la idea que los estudiantes presentan silencios en el aula por causas como el temor a la burla de sus compañeros o a no tener la razón ni el conocimiento sobre la temática en referencia. Pero ningún docente reconoció su responsabilidad por estas prácticas comunicativas de sus estudiantes.

Para solucionar esta problemática varios docentes propusieron realizar ejercicios de “autodiagnóstico” en cada clase de tal forma que se pudiera generar primero confianza. Así los estudiantes formularon preguntas y se crearon talleres de expresión corporal que fortalezcan el lenguaje oral y corporal. Además, surgieron ambientes de aprendizaje-enseñanza que estimularon a los estudiantes a participar activamente en cada clase.

### 1.1.3 Análisis de los datos de la Entrevista

Se realizaron 10 entrevistas a 10 estudiantes del ciclo V de cada Colegio (véase Anexo 2.). A continuación, se presenta un análisis de las respuestas:

Pregunta uno *¿Ha sentido alguna vez temor de opinar en el aula de clase? ¿Por qué?* Se observa que 16 estudiantes sienten rechazo a hablar en público, en contraste, 4 de ellos argumentan que no sienten rechazo pues sienten confianza y apoyo de los compañeros, consideran que tienen derecho a expresarse libremente. Los que dijeron *no tener temor*, expresaron su temor a las críticas de sus compañeros y los *regaños* de los docentes.

Pregunta dos *¿Para usted cuál es el objetivo de la participación en la clase por parte de los estudiantes?* se indagó a los estudiantes sobre la participación dentro de la clase. Las respuestas de los jóvenes, en su totalidad, señalan que el objetivo de la participación en clase es importante para aprender sobre la opinión de los demás y resolver de esta manera dudas que se tuvieran sobre los temas de la clase. Luego se les preguntó *¿Cree usted que la familia, los amigos y demás personas con que se relaciona, intervienen en el desarrollo de la expresión del estudiante? ¿Por qué?* Seis respondieron, *No*, ya que cada quien era muy aparte de su entorno social, es decir, cada quien era como quería ser y que la familia ni el contexto influía en su desarrollo personal y eso no era ningún motivo para sentir temor. Los 14 estudiantes restantes respondieron *Sí*, afirmando que la familia, amigos y demás personas con las que se conviven, podrían llegar a fomentar el temor a hablar.

Cuarta pregunta *¿Qué ideas sugiere usted para que se dé la participación del estudiante en el aula?* Diez de los estudiantes no supieron qué responder y no se logró el objetivo previsto. Encontramos algunas reiteraciones en las 10 respuestas de los estudiantes, veamos:

- Apoyo por parte de los docentes, estudiantes y padres de familia

- Que exista más confianza.
- Respeto

Quinta pregunta: *¿Quiénes cree usted que han impedido la expresión del estudiante en el aula de clase?*: 18 de los 20 jóvenes entrevistados respondieron que el docente era responsable de impedir la expresión del estudiante y sólo un estudiante mencionó otras personas como los compañeros o los padres de familia. Sexta pregunta *¿Ha sentido por parte de los docentes alguna ayuda para perder ese rechazo a expresarse en público?* 16 de los jóvenes entrevistados dijo *NO*, exponiendo que los profesores muchas veces por medio de sus gestos los intimidan o los regañaban por decir cosas que quizá estuvieran mal y esto provocaba que los estudiantes se sintieran indispuestos y abandonaran las ganas de participar en clase. Los 4 que dieron por respuesta *SÍ*, argumentaron que los profesores los ayudaban a perder el miedo a hablar, a través de charlas que se hacían durante la clase donde el docente les decía que perdieran ese temor a hablar en público.

Según las respuestas de los estudiantes, las causas que impiden potenciar la competencia comunicativa, son:

- Gestos por parte del docente
- Los regaños por parte del docente
- Silenciamiento a las ideas de los estudiantes.

En general, de estas entrevistas se infiere que los docentes propician la respuesta silente de los estudiantes, sin embargo, los docentes poco se interesan por mitigar este problema, aun así, no se puede desconocer que el contexto escolar en que se desenvuelven los estudiantes es muy importante para el desarrollo de sus habilidades del lenguaje, particularmente, de la oralidad. Así que esta investigación pretende que los estudiantes potencien su competencia comunicativa oral y logren expresarse ante sus compañeros, profesores y demás miembros de la comunidad académica.

## **1.2 Antecedentes del problema:**

En este apartado se presenta el recorrido investigativo sobre oralidad en el aula. Se encontraron 19 trabajos de maestría y una tesis doctoral, estos antecedentes fueron revisados a partir de fichas que permitieron clasificar la información de las investigaciones por fecha de publicación, asunto investigado, temas, problemas,

delimitación contextual, propósitos, metodología, las referencias teóricas utilizadas y los aportes que daban a la presente investigación.

Si bien hay un número importante de investigaciones sobre la oralidad, hay ausencia de trabajos con estudiantes de ciclo V. Asimismo se encontró que el rechazo a hablar por parte del alumno ha motivado la preocupación de investigaciones de maestría y doctorado en pedagogía desde el 2010 al 2018, estas investigaciones, muestran que este rechazo a hablar se ha producido por factores como el desconocimiento que el educando tiene, de cómo decir con su voz, o mejor, de cómo usar su competencia comunicativa oral.

Valga aclarar que esta investigación comprende el concepto de *glosofobia* desde una perspectiva lingüística entendida como el rechazo que tiene una persona a hablar, bien sea por el desconocimiento de su competencia comunicativa oral o porque el docente no ha brindado las herramientas para el uso de la lengua oral en el aula. Es necesario mencionar que este concepto lo usa Hume (2008) pero desde su aspecto meramente psicológico, esta investigación lo propone desde la perspectiva lingüístico-discursiva, como se verá luego. Se establece que, si bien las denominadas fobias son un asunto de la psicología, es competencia de la pedagogía atender las necesidades que en lenguaje se presenten dentro del aula de clase.

Teniendo en cuenta lo anterior, este proyecto se enfoca en investigaciones sobre la competencia comunicativa oral del estudiante, las participaciones orales que realiza, las concepciones docentes frente a la oralidad formal ya que la población con la cual se trabaja es de estudiantes de ciclo V y no pretende quedarse solo en la pregunta como género discursivo primario, sino que aspira que los estudiantes dominen el género discursivo secundario denominado argumentación desde el *debate* (Cfr DBA, 2018, p 3). Es importante precisar que los argumentos que puedan decir los estudiantes serán auto y co- evaluados desde las máximas conversacionales de Grice, porque esto permitirá que exista una real conciencia de la oralidad formal y la intervención argumentada. De esta manera, asumimos que el debate es un pretexto discursivo para producir la *glosa* o *la palabra* en los alumnos.

Los antecedentes que se presentan a continuación corresponden a 20 trabajos de investigación, entre ellos, uno de doctorado y diecinueve de maestría realizados en Colombia en los últimos nueve años (2010 - 2018).

N.	Autor (es) (Año)	Título	Problema
1	Carolina Cuervo & Carolina Rincón, 2009 Investigación de maestría Universidad Javeriana	La voz de los niños: Un pasaporte para explorar la oralidad en el aula	La oralidad de los estudiantes se ve opacada en las aulas, por ello se propone que desde la educación inicial se desarrollen proyectos que potencien la voz del niño como sujeto activo.
2	Nidia Cener Mendez Hidalgo Investigación de maestría Universidad Javeriana 2010	Características De Las Producciones Orales Y Escritas De Relatos En Estudiantes De Séptimo Grado Del Colegio Virginia Gutiérrez De Pineda	La enseñanza del lenguaje oral y escrito no logra ser planeada, significativa, reflexiva y sistematizada, de modo que favorezca el desarrollo de niños y niñas con capacidad narrativa, discursiva y comunicativa.
3	Cortés González Gina Paola, Franco Nieto Jenny Alexandra, Pérez Rodríguez Elizabeth Investigación de maestría, Universidad Javeriana 2011	<b>Caracterización de la comprensión de falsos elogios en dos grupos de niños de 6 a 8 años y 9 a 11 años de edad y el efecto de tres variables psicolingüísticas sobre dicha comprensión: prosodia, tipo de contexto y tipo de comentario.</b>	Los falsos elogios vistos e interpretados por niños entre 6 y 11 años basados en la comprensión, el contexto y la prosodia.
4	Angela María Arboleda Posada	Propuesta didáctica para mejorar la	Aunque a través de los años se han hecho diferentes investigaciones para mejorar la producción oral de los



	Investigación de maestría, Universidad de Antioquia 2012	calidad de los discursos orales formales de estudiantes de quinto grado de educación básica primaria con y sin el apoyo del programa de audio digital Audacity.	estudiantes, Bergmann (1998) propuso realizar “clases de oratoria” para mejorar la producción de discursos formales de los estudiantes en clase de lengua portuguesa. Vila (2000, 2004) planteó una Secuencia Didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de los discursos orales formales. Rosenberger (2006) diseñó el software SpriteWriter para el reconocimiento de voz, el cual permite producir y corregir textos orales sin depender de la escritura.
5	Mirta Yolima Gutiérrez Ríos Tesis Doctoral, Universidad Distrital. 2014	Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana	La prevalencia que ha tenido la lengua escrita sobre la lengua oral en la educación colombiana ha hecho que no haya una claridad en la evaluación de la oralidad, lo cual orienta hacia conocer cómo conciben los profesores de Lengua Castellana los procesos de oralidad. “En la sociedad y en la escuela contemporánea persiste un desbalance entre la valoración dada a la lengua oral frente a la lengua escrita y a otros lenguajes, proveniente de un sistema de creencias, significados y reglas de acción, es decir, de concepciones derivadas de la historia y evolución de las sociedades” (p.8) “El contexto escolar actual carece de una tradición pedagógica y de una reflexión didáctica sobre la oralidad; por tanto, el estudio de las concepciones de los profesores sobre la enseñanza de la lengua oral constituye un primer paso para comprender y conceptualizar este fenómeno”. (p.9)
6	Maritza Carreño & Raquel Rodríguez Investigación de maestría, Universidad Javeriana 2015	<b>La retroalimentación proceso que consolida la oralidad en el aula</b>	Analizar la incidencia de la retroalimentación en el desarrollo de procesos de oralidad de los estudiantes en el aula con el fin de aportar reflexiones en el campo de la didáctica del lenguaje y en los contextos académico y social.
7	Ramírez Genix & Posada Jorge Investigación de maestría Universidad de Antioquia	<b>La argumentación en la escuela: búsquedas, discusiones y</b>	Develar las concepciones que sobre argumentación tienen los docentes de un municipio de Antioquia y la forma cómo éstas inciden en el desarrollo de sus prácticas de enseñanza de la lengua castellana.

	2015	<b>sentidos en la educación media del municipio de la Unión Antioquia</b>	
8	Yolima Álvarez & Adela Parra Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia 2015	Fortalecimiento de la expresión oral en un contexto de interacción comunicativa	Se logra evidenciar que los estudiantes presentan dificultades en la expresión oral particularmente en los aspectos tales como bastante uso de barbarismos, muletillas y temeros, persuasión, fluidez, coherencia, dominio del escenario y discurso.
9	Claudia Patricia Quiroga Carrillo Investigación de maestría, Universidad Distrital 2015	En defensa de la palabra: Oralidad formal en ciclo V	De qué manera el desarrollo del debate formal posibilita la optimización de la interacción argumentativa oral en un grupo de estudiantes de ciclo V, pertenecientes a un colegio público de Bogotá
10	Ingrid Rocío Chaves Rodríguez Investigación de maestría, Universidad Distrital 2015	El pensamiento narrativo: Una experiencia lúdica en la elaboración de relatos con niños de primer grado en básica primaria.	Desde la práctica docente con niños en etapa escolar primaria, es preciso trabajar en torno al desarrollo y la promoción de la creatividad dentro del aula, para que los estudiantes en formación y el mismo maestro, aporten y construyan proyectos que contribuyan a su formación personal integral.
11	Martha Barrera & Sandra Reyes Investigación de maestría, Universidad Distrital 2016	La oralidad, un camino de retos y tropiezos	Cómo favorecer el desarrollo de la oralidad formal en niños de edad preescolar, a través del uso de la explicación.
12	Adriana Martínez Ríos Investigación de maestría, Universidad Distrital 2016	La Narración Histórica En Las Voces De Los Niños	Hay un desconocimiento de las políticas sobre la enseñanza de la oralidad. ¿De qué manera la narración oral de hechos históricos favorece el desarrollo de la oralidad formal y contribuye a la construcción de conocimiento histórico?
13	María Eugenia Ruíz Cifuentes Trabajo de maestría	Secuencia didáctica para favorecer la argumentación oral	En diálogo con los estudiantes, surge la inquietud de cómo aprovechar al máximo la solicitud de leer y disfrutar diferentes contenidos buscando igual el desarrollo de habilidades comunicativas, de igual forma

	Universidad Nacional de Colombia 2016	y escrita en grado segundo	se presenta la discusión entre algunos compañeros docentes con relación a cómo abordar la argumentación y desde qué grado de escolaridad, con el ánimo de mejorar los resultados en la prueba saber, específicamente en comprensión, juicio crítico y argumentación.
14	Ruby Esperanza Borray Latorre - José Alejandro Silva Acero Investigación de maestría, Universidad Distrital 2016	<b>De la Oralidad a la Argumentación: El texto narrativo como pretexto epistemológico</b>	La debilidad en la argumentación oral presentada por los estudiantes de Ciclo V en el colegio Cedit.
15	Libia Mercedes Chaparro González & Sonia García Rodríguez Investigación de maestría, Universidad Distrital 2017	<b>La Argumentación en la comunicación oral, estudio de caso.</b>	Las prácticas argumentativas insertas en el discurso oral formal de un grupo de estudiantes de secundaria y la comprensión de esa Producción Oral, para cualificarla y enriquecerla.
16	Nelcy del Carmen Palacios Huertas Investigación de maestría, Universidad Distrital 2017 Colombia	<b>El poder del aula en ciclo I</b>	Al ingresar al contexto escolar no se precisan ambientes de enseñanza y aprendizaje propios de la oralidad, ni se evidencia un abordaje sistemático, pues se parte erróneamente del supuesto de que el dominio de la oralidad se desarrolla espontáneamente y sólo se hace hincapié en ella en algunos momentos de la clase de español o lenguaje de ciclo I, donde se ve como un ejercicio repetitivo de las grafías y los fonemas necesarios en busca de fortalecer en los estudiantes las competencias comunicativas básicas (hablar, escuchar, leer y escribir).
17	Ramírez Avendaño Julio Alfonso Universidad Distrital, Investigación de maestría 2017	<b>Historia Oral del Proyecto Vida Para los Sentidos del Colegio Diego Montaña Cuéllar de la Localidad 5 de Usme en la</b>	El proyecto es un breve relato de la experiencia de comunicación escolar Vida Para los Sentidos del Colegio Diego Montaña Cuéllar, en el sur de Bogotá. Su metodología estuvo basada en la Historia Oral y tuvo como objetivo realizar una reflexión sobre elementos propios de la voz y la cultura política de algunos de los

		<b>Ciudad de Bogotá: Una Reflexión Sobre Cultura Política.</b>	participantes de la experiencia entre los años 2003 y 2017.
18	Mendieta Martínez Yaqueline Investigación de maestría, Universidad Distrital 2017	La Entrevista como una Experiencia Transformadora de las Prácticas Discursivas Orales en el Aula.	Distanciamiento entre las concepciones que tienen los docentes, lo que señalan los documentos legales y la realidad escolar, ya que el desarrollo de la oralidad se considera fundamental para propiciar interacciones, generar conocimiento e intervenir apropiadamente en diversas situaciones discursivas.
19	Leidy Johanna Pico Mora Investigación de Maestría Universidad Distrital. 2017	Mi palabra cuenta: Desarrollo de la competencia comunicativa oral en primera infancia.	“En la práctica pedagógica es poco común el trabajo en aula de los procesos de oralidad; pues, como lo afirma Pujol (1992) “hablar de lengua oral no es nada fácil y hablar de su didáctica todavía lo es menos” (p.119). Y esto es así porque se tiene en cuenta que el niño ha desarrollado el habla con anterioridad, debido a esto se considera que no es necesario potenciar o fortalecer dicho proceso, dando prioridad a la lectura y escritura, olvidando que la oralidad las antecede y la relevancia que esta tiene para el desarrollo de las mismas. Relegando la lengua oral a un segundo plano, limitando al estudiante conteste preguntas con el propósito de comprobar si se está en la capacidad de recordar o reproducir hechos o eventos de una lectura, cuento o un enunciado dado por el docente, o simplemente, para manifestar gustos y necesidades.” (Mora, 2017, p.16)
20	Marisol Parada, Gloria Torres y Verónica Tranchita Investigación de maestría, Universidad Javeriana 2018	<b>Factores que inciden en la transición del discurso oral informal al discurso oral formal: un estudio de caso</b>	“Son muy pocos los académicos e investigadores que le dan importancia a la oralidad como práctica discursiva, es el caso de Walter Ong, (1987) estudioso de la oralidad, quien asevera que más allá de ser una expresión fonética y de sonido, se caracteriza por resaltar los rasgos de una cultura y se visualiza en la repetición para no desaparecer” (P. 33)

			¿Cuáles son los factores que inciden en la transición del discurso oral informal al discurso oral formal en estudiantes de ciclo V del Colegio Codema IED?, ya que se requiere conocer ese camino que se transita desde el habla informal al habla formal
--	--	--	---

Como resultado de la exploración de estas investigaciones se pudo evidenciar que la gran mayoría se centran en el habla en el preescolar, transición y primaria: uno en el grado séptimo, uno en el grado octavo y grado noveno, dos en el ciclo V<sup>1</sup>. Por su parte, la tesis doctoral analiza las concepciones de oralidad de los docentes de la educación media colombiana. Al terminar este recorrido se pudo comprobar que en los últimos cinco años se han hecho diferentes intervenciones áulicas relacionadas con la oralidad, pero pocas de ellas han sido dirigidas al ciclo V, la mayoría de las investigaciones muestran una marcada tendencia a mejorar los procesos de oralidad formal e informal en niños de edad preescolar.

Así mismo, se observó que los marcos teóricos giran alrededor de las perspectivas de aprendizaje que se orientan por la construcción de conocimiento en y con la sociedad. Dichas perspectivas son provistas por Bourdieu (2001), Bajtin (1982), Vilá (2005, 2011), Halliday (1982, 2001), Baena (1989), Plantin (2004), Calsamiglia (1994), Calsamiglia y Tusón (1999), Lerner (2001), Vygotsky (1984), Ong (1987), Cassany (1994) y Bronckart (2004), especialmente, ya que estos autores desarrollan una perspectiva de aprendizaje donde el sujeto requiere del otro para enriquecer sus construcciones cognitivas, hecho que toma una gran relevancia, porque en las aulas el trabajo colaborativo se hace necesario para que los individuos reafirmen sus conocimientos y habilidades para este caso específico en las actividades discursivas orales.

En lo que refiere a las categorías que analizan la oralidad se encontraron las siguientes: competencia comunicativa oral, lengua oral formal, géneros discursivos orales, argumentación y oralidad en el aula, la mayoría de los trabajos mencionan la abstención a hablar, incluso se refieren al *miedo a hablar*, pero ninguno se refiere a la *respuesta silente*. Se infiere que a pesar de que los docentes de lengua

---

<sup>1</sup> En Colombia los grados que comprenden el ciclo V son décimo y undécimo.

reconocen la importancia de la competencia comunicativa, en la práctica educativa esta no trasciende, es más:

Son estudiantes inseguros que cuando acceden a espacios posteriores de educación y socialización, no tienen facilidad para interactuar, por un **miedo infundado** al hablar que lleva a pensar que lo que se dice es incipiente y motivo de burla para los otros (Cuervo & Rincón, 2010, p.60, las negrillas son nuestras).

Este *miedo infundado* se refiere la abstención a hablar, de esta manera los antecedentes señalan que la voz que predomina en el aula es la del maestro: él es quien otorga los turnos de la palabra en el aula (inicio, respuesta, evaluación). Así, el profesor pregunta, el estudiante responde y luego se evalúa, de tal forma que será el maestro quien más hable mientras la voz del discente se opaca, esto sin duda se rige bajo relaciones de poder que se dan en el espacio escolar donde el docente decide el orden del discurso.

En esta medida, la carencia de participación por parte de los estudiantes se determina por la autoridad docente quien otorga los turnos de palabra, además, de ser el moderador:

Dispone el espacio para hablar, determina el tiempo, el espacio, pregunta, da la palabra, incluso a veces hasta responde, porque sólo él comprende lo que pregunta y conoce la respuesta, mientras que el estudiante asume el rol de testigo. (Cuervo & Rincón, 2010, p.61).

Ante las posibles implicaciones sobre el ejercicio de poder docente este proyecto revisa las prácticas de enseñanza para vincular la palabra como epicentro de la competencia comunicativa. Consideramos que al docente le asiste la responsabilidad de reflexionar sobre su quehacer y generar situaciones que propicien la participación de los estudiantes.

De otra parte, se destaca que 16 investigaciones optan por la perspectiva lingüístico discursiva o sociocultural, en función de los enfoques cualitativos. En esta medida, el diseño con mayor recurrencia fue el de Investigación-acción, con intervenciones mediante secuencia didáctica; además varios de sistematización de experiencias, dos estudios de caso, y una de teoría fundamentada.

En adición a lo anterior, se halló que la tesis doctoral se desarrolla mediante investigación social con enfoque fenomenológico e interpretativo de la enseñanza, mientras que en las investigaciones de maestría alternaba entre paradigma

interpretativo- hermenéutico, paradigma sociocultural y el enfoque de investigación de carácter descriptivo narrativo.

Continuando con el análisis sobre los antecedentes, se puede precisar que todos los trabajos se proponen el mejoramiento de la competencia oral, en los que se destaca el uso del estudio de caso para trabajar la oralidad desde la argumentación, lo anterior le da pistas a esta investigación pues sirve de referente para trabajar con diferentes grupos de estudiantes. Cabe mencionar que el motivo principal de las investigaciones estudiadas se dirige a que los jóvenes aprendan la oralidad en su aspecto formal. Sin embargo, no existe una herramienta didáctica que promueva la oralidad, evitando el rechazo a la glosa.

A continuación, se presentan dos tablas que registran las categorías recurrentes en los trabajos de investigación estudiados para el avance de esta propuesta investigativa, para ello se establece la definición de la categoría desde su acercamiento en las investigaciones y se presentan los autores que se involucraron con la misma. Posteriormente se presenta el cuadro de *perspectiva metodológica* en el cual se señalan *paradigma, enfoque, diseño e instrumento* utilizados en los proyectos de investigación.

**Tabla 2. Categorías recurrentes en los trabajos de investigación consultados**

Fuente: Elaboración propia

<b>Resignificar el papel de la oralidad en la escuela</b>	<b>Competencia comunicativa oral</b>	<b>Lengua oral formal</b>	<b>Géneros discursivos orales</b>
---	--------------------------------------	---------------------------	-----------------------------------

<p>Importancia porque en el aula el docente es quien ejecuta el poder de asignar la palabra o generar el espacio para que el estudiante pueda hablar o callar, dejando muchas veces relegado el asunto de la comunicación oral a “las mono-lógicas de las clases magistrales, etc.</p>	<p>El profesor ha ejercido control sobre la palabra, el problema radica cuando se impone la voz del docente y se pierde la voz del estudiante creando así asimetrías de poder.</p>	<p>El docente olvida que las actividades orales formales son enseñables; incluso, pueden tomarla como actividad, pero sin una forma clara de evaluación.</p>	<p>Uso de los géneros discursivos orales para trabajar la oralidad desde la pregunta, el diálogo y la argumentación.</p>
<p>Gutiérrez (2014), Carreuyño &amp; Rodríguez (2015), Chaves (2015), Martínez (2016), Palacios (2017), Ramírez (2017), Mendieta (2017), Pico (2017)</p>	<p>Gutiérrez (2014), Barrera &amp; Reyes (2016), Cuervo &amp; Rincón (2009), Álvarez &amp; Parra (2015), Chaves (2015), Martínez (2016), Palacios (2017), Pico (2017)</p>	<p>Barrera &amp; Reyes (2016), Parada, Torres y Tranchita (2017), Méndez (2010), Posada (2012), Quiroga (2015), Chaves (2015)</p>	<p>Chaparro &amp; García (2017), Pérez (2011), Ramírez &amp; Posada (2015), Borray &amp; Silva (2016), Pico (2017)</p>

Frente a las categorías evidenciadas en la tabla anterior se puede decir que es importante buscar la resignificación de la oralidad en las aulas dado que, según los antecedentes, la palabra de los estudiantes se está reduciendo a exposiciones orales o consultas para solicitar permisos. Esto nos lleva a la urgencia de fortalecer la competencia comunicativa oral de los jóvenes, puesto que al no generar en ellos una resignificación, no se podría pensar en la lengua oral formal que es tan necesaria y nombrada en las investigaciones analizadas. A partir de este fortalecimiento es que se debe pensar en el uso de los géneros discursivos orales en las clases para que sean reconocidos y se le otorgue a la oralidad el papel importante que merece en el desarrollo social y académicos de los estudiantes.

Para analizar cómo se han trabajado las categorías recurrentes de la *Tabla 2*, se presentan las metodologías propuestas por los antecedentes en la siguiente tabla de perspectivas:



**Tabla 3. Perspectivas metodológicas**

Fuente: Elaboración propia

PARADIGMA	ENFOQUE	DISEÑO	PROPUESTA
Investigación social con enfoque fenomenológico e interpretativo de la enseñanza (1) Interpretativo-hermenéutico. (10) Sociocultural (9)	Cualitativos (20)	Investigación-acción (16) Estudio de caso (2) Teoría fundamentada (1) Narrativo (1)	Secuencia didáctica: (17) Sistematización de experiencia: (1) Taller (1) Investigación de carácter descriptivo (1)

Los resultados de las investigaciones analizadas permiten ver el interés de los investigadores por la oralidad en el aula, así como el interés de trabajo por parte de los estudiantes con los cuales se investiga. Se subraya la tesis doctoral de Gutiérrez (2014) que se propuso movilizar las concepciones de los maestros y hace hincapié en cómo la oralidad es fundamental para el intercambio de saberes, además de ser una constituyente para narrar a viva voz. De acuerdo con Gutiérrez, la oralidad tiene que asumirse como un discurso interaccionista socio-discursiva “que considera su naturaleza, usos sociales, formas de realización y procesos implicados en la transformación de su conocimiento per se en representaciones didácticas posibles de ser comprendidas en el campo educativo.” (p.8). Con lo anterior se ratifica la prevalencia que ha tenido la lengua escrita sobre la lengua oral en la educación colombiana, lo cual orienta hacia conocer cómo conciben los profesores de Lengua Castellana los procesos de oralidad.

Por otro lado, en los antecedentes investigados se nota que la evaluación oral en bachillerato se limita a las exposiciones y en ocasiones, poco toma en cuenta la palabra del estudiante en el aula, lo cual genera la abstención y el rechazo a hablar, esto, de acuerdo con Gutiérrez (2014), se da porque “el contexto escolar actual carece de una tradición pedagógica y de una reflexión didáctica sobre la oralidad; por tanto, el estudio de las concepciones de los profesores sobre la enseñanza de la lengua oral constituye un primer paso para comprender y conceptualizar este

fenómeno” (p.9). Bien se sabe que es difícil cambiar una concepción, pero detectar este problema es el primer paso para generar reflexiones sobre ello. Una de las consideraciones que se tienen en cuenta para conocer el porqué del problema de la abstención a hablar en el aula parte de que el docente no vincula la práctica con el saber.

En este sentido, se comparte con Bourdieu (2001, p. 11) que «las relaciones de comunicación son intercambios lingüísticos y sobre todo son relaciones de poder simbólico donde se actualizan las relaciones de fuerza entre los locutores y sus respectivos grupos». (Gutiérrez, 2014, p.24)

La investigadora Yolima Gutiérrez (2014) explica cómo en las aulas de clase, la voz de nuestro docente pareciera castrar las ideas del estudiante, silenciándolo sin otorgarle un espacio a su competencia comunicativa. Llama la atención que esta práctica se reitera en los colegios objeto de este trabajo pues, según la entrevista realizada a una docente:

**E1: p** Profe ¿nos podemos hacer en grupo? \***?**

**P:** Claro que no **II**, NO PUEDEN. **f** Este ejercicio es individual, además eso luego en grupo hacen desorden y es mejor evitar **I, f** háganlo **calladitos** en su puesto y si tienen dudas pues vienen hasta el escritorio en orden y yo les voy ayudando.

Se percibe cierta violencia simbólica ejecutada desde el discurso<sup>2</sup> que opaca la voz de aquellos quienes están en la escuela para aprender a describir el mundo desde su realidad educativa. Así que, “el poder lingüístico y simbólico del discurso se refleja en la capacidad de los agentes para imponer, validar y favorecer sus productos lingüísticos; por tanto, es en la acción social donde los hablantes adquieren y desarrollan su competencia discursiva” (Gutiérrez, 2014, p.25). En esta medida las situaciones comunicativas auténticas serán las que garanticen el uso de la competencia comunicativa oral efectiva.

De otra parte, con los trabajos reseñados se evidenció que lo más usado en las intervenciones es la secuencia didáctica (17 trabajos con este diseño), tan sólo una

---

<sup>2</sup> Entendemos el discurso como una manifestación práctica, social y cultural que se desarrolla a partir de la interacción entre enunciados propios y ajenos.

investigación usó el taller. En las investigaciones señaladas se reiteran términos como oralidad, pedagogía, lenguaje, discurso, oralidad formal e informal, entre otros, permitiendo a las investigadoras resignificarlos de acuerdo con sus necesidades y con los postulados teóricos de Piaget, Vigotsky, Monserrat Vilá, Daniel Cassany, Walter Ong quienes sin lugar son referentes fundamentales. Es de tener en cuenta que, aunque se ha logrado avanzar en el estudio y resignificación de la teoría, para efectos de este trabajo, se concluye que aún no hay una respuesta definitiva que permita establecer la naturaleza de las debilidades que los estudiantes presentan en cuanto a oralidad se refiere, lo cual, fortalece y potencia la intención investigativa.

De otra parte, se pudo concluir que los docentes investigadores que han incursionado en el campo de la oralidad se han enfocado en su mayoría en la narración de historias con aspectos formales e informales de su diario vivir, narración de anécdotas, narración de episodios históricos, entre otros.

Todo indica que hay un vacío en cuanto a la intervención en el ciclo V, tampoco se ha indagado sobre cómo el debate guiado por las máximas conversacionales en la argumentación puede mejorar las prácticas de la oralidad. De acuerdo con lo anterior, la problemática reconocida como la voz silente de los estudiantes, es una obligación de ser atendida para evitar los silencios disruptivos en el aula y brindar herramientas para que los jóvenes fortalezcan su competencia comunicativa oral.

Tras haber presentado el estado de la práctica de oralidad en el aula de la IED Juan Evangelista Gómez y la IED Diego Montaña Cuéllar, así como el análisis de algunos antecedentes investigativos y el acercamiento a las políticas públicas que dan importancia al lenguaje oral en el aprendizaje; a continuación, se presenta la delimitación del problema que dará lugar a las preguntas y objetivos que sustentan este trabajo.

### **1.3 Delimitación del problema:**

Hablar es una de las habilidades básicas del ser humano, sin embargo, la escuela no aporta lo suficiente para que esta habilidad mejore. La experiencia docente de las investigadoras en la I.E.D JEG y DMC ha demostrado que, por diferentes razones, los estudiantes de ciclo V de dichos establecimientos educativos no han logrado fortalecer la competencia oral formal que, de acuerdo con el marco político

y teórico, se espera posean en este nivel de escolaridad. Lo anterior se traduce en una enorme problemática que está comprometida a ser resuelta, pues por medio de la oralidad los alumnos integran nuevos conocimientos, procesan informaciones verbales, aprenden a comunicar y a dominar los géneros orales y códigos de civilidad escolar y social entre otros.

Desde el año 2017 las docentes de lengua castellana de las I.E.D JEG y DMC identificaron la falencia en la habilidad oral de los estudiantes razón por la cual las investigadoras centraron su interés en la enseñanza de la oralidad desde el año 2018. Esto se dio inicialmente desde el aula de clase, a partir de las observaciones y entrevistas descritas en el apartado del *planteamiento del problema*, estableciendo que un alto porcentaje de sus alumnos se resisten a hacer intervenciones espontáneas y con mayor determinación se niegan a responder a las preguntas planteadas en clase. Luego de determinar esta problemática, se construyó un instrumento de investigación (encuesta) a fin de implementarlo en algunos estudiantes y compañeros docentes para conocer la raíz del problema y poder dilucidarlo. Terminado este proceso, las investigadoras se dieron a la tarea de indagar al interior de las instituciones; así, se revisaron los PEI y los proyectos PILEO y se logró establecer que no existen documentos que sustenten el apoyo o impulso a la habilidad oral en estos ciclos, si bien los docentes de las distintas áreas trabajan la oralidad, lo hacen de manera independiente, sin parámetros curriculares ni de evaluación, guiados únicamente por su conocimiento.

Revisados estos documentos y experiencias se concluyó que los estudiantes y los docentes de las diferentes áreas reconocen la poca actividad oral en el aula de clase y que ninguna de las dos instituciones ha generado documentos que aporten firmeza a los intentos de producción oral desde las distintas áreas. Luego de esta experiencia, se amplió el campo de acción y la búsqueda se dirigió a los documentos orientadores a nivel nacional establecidos por el M.E.N (V. gr. Lineamientos curriculares y los D.B.A). En estos se reconoce la importancia de la habilidad oral ya que, se exige que en los diferentes niveles de escolaridad esta se potencie a través de diversas estrategias:

Participa en una actividad oral formal de forma respetuosa y fundamentada. En un debate presenta al menos tres tipos de argumento

de diferente naturaleza: argumento de autoridad, argumento de analogía, argumento de generalización. (D.B.A., 2016, s.p.)

Este panorama visibiliza varios aspectos a tratar con respecto a la oralidad, ya que en la mayoría de los casos el papel que cumplen los docentes titulares es fundamental, bien sea para mitigar carencias o para desarrollar habilidades en los estudiantes.

Como ya vimos en el planeamiento del problema, el rechazo que los estudiantes tienen a hablar está ligado a los discursos que realizan los docentes; así que cuando se produce un choque entre el discurso y el contexto ocurre lo que el Gabinete psicopedagógico de la Universidad de Granada ha referido como “glosofobia”; es decir la falta de habilidades para hacer uso de la palabra en el contrato escolar. En esta medida, el problema que se ha podido dilucidar a lo largo de la investigación precisa a que los estudiantes de ciclo V de los colegios J.E.G y D.M.C, carecen de micro-habilidades para empoderarse de su rol de interlocutores válidos; por lo que se abstienen de elaborar producciones orales ante las preguntas del docente en el aula.

De acuerdo con la aplicación de los instrumentos de la LEC, se pudo evidenciar que uno de los condicionantes que hace que los estudiantes carezcan de habilidades comunicativas orales es el contexto en que se dan las producciones orales en las aulas; esto es importante porque podría hablarse de las relaciones de poder que se dan en la escuela, ya que es el docente quien otorga el uso de la palabra en el aula. De acuerdo con Douglas Barnes, citado por Cazden (1991):

(...) La expresión oral permite someter a reflexión los procesos mediante los que el alumno relaciona nuevos y antiguos conocimientos, si bien dicha posibilidad depende las relaciones sociales y del sistema de comunicación que implementa el profesor (Cazden, 1991, p. 12).

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace evidente la necesidad de intervenir en ciclo V con el fin de potenciar la habilidad oral en los estudiantes de los dos colegios referenciados. Luego de la LEC y la revisión de los antecedentes, emergen las siguientes preguntas orientadoras.

## 1.4 Pregunta de investigación

¿Cómo la argumentación en el debate académico resignifica la competencia comunicativa oral de los estudiantes de Ciclo V de dos IED del sur de Bogotá?

### 1.4.1 Sub-preguntas de investigación

1. ¿De qué modo el debate académico transforma la voz silente de los estudiantes en procesos de habla?
2. ¿Qué perspectiva teórica y pedagógica auspicia el fortalecimiento de la competencia comunicativa oral?
3. ¿De qué manera el taller pedagógico potencia la argumentación en el debate académico con estudiantes ciclo V?

## 1.5 Justificación del problema

El proyecto se instala en la línea de la MPLM *Pedagogía de las actividades discursivas de la lengua* que plantea el desarrollo de la competencia comunicativa oral y la concibe como una herramienta fundamental en la escuela para que el aprendiz construya y comprenda el mundo que le rodea e interactúe con los demás. Para ello se opta por comprender la forma como la oralidad adquiere importancia para el intercambio de saberes, la narración a viva voz y la expresión en cualquier situación comunicativa.

Por otra parte, no se puede desconocer la prevalencia que ha tenido la lengua escrita en la educación colombiana, esto ha generado que la competencia comunicativa oral no se potencie y se reduzca a las exposiciones o, en ocasiones, ni siquiera se tome en cuenta la palabra del estudiante en el aula, lo cual genera la abstención y el rechazo a hablar, esto se da porque “[...] el contexto escolar actual carece de una tradición pedagógica y de una reflexión didáctica sobre la oralidad.” (Gutiérrez, 2014, p.9). Lo anterior confirma la importancia y la necesidad de implementar en las aulas de clase dinámicas que conduzcan a mejorar los niveles de oralidad en los estudiantes.

Una de las hipótesis de trabajo relacionadas con el rechazo a hablar en el aula, plantea que el docente no vincula el diálogo en su clase, esto desemboca en que desaparezca la oralidad del estudiante. Es por ello que esta investigación promueve que los estudiantes adquieran las habilidades propias de la competencia

comunicativa oral, de tal forma que puedan desenvolverse en situaciones comunicativas de su contexto, mientras que el docente reivindica el papel de la oralidad en el aula a través de la pregunta y el diálogo para suscitar la palabra junto con las habilidades comunicativas orales del sujeto.

Atendiendo a lo anterior, se parte del papel de la pregunta como generadora de diálogo ya que muchas de las intervenciones en el aula dependen de las formulaciones que el profesor realice, es por ello que su importancia en esta investigación es fundamental porque “las preguntas del docente guían, modelan y configuran el diálogo, fijan el temario, promueven el pensamiento, generan conflicto cognitivo y orientan el cambio conceptual” (Puig, 2016, p.47). Así mismo, la formulación de preguntas puede motivar al estudiante a cuestionar y realizar sus propias preguntas para buscar la construcción de nuevos conocimientos desde la resolución de la pregunta. Esta resolución, en una forma más elaborada, será una argumentación bien fundamentada, que incluso, las políticas públicas le reclaman a la escuela, ya que el estudiante de ciclo V no puede prescindir de esta habilidad.

Esta investigación pretende beneficiar a los estudiantes de ciclo V de las I.E.D J.E.G y D.M.C, lo anterior, derivado de la mejoría se espera obtengan los futuros egresados en sus habilidades orales, de lograrlo, quizás sería posible para ellos, acceder a mejores oportunidades en el campo académico, laboral y social mientras ponen de manifiesto sus habilidades discursivas. Del mismo modo, este proyecto no se limita a la asignatura de lengua castellana, sino que se espera sea interdisciplinar ya que la enseñanza de la lengua está presente en todos los procesos académicos y en todas las asignaturas.

Luego de tener identificado el problema y la población en la que se espera intervenir se ejecutará la metodología. La intervención se hará mediante una serie de talleres cuyo objetivo es darles voz a los estudiantes y contribuir en la implementación de la pregunta dialogada en el debate a través de la argumentación como género discursivo oral secundario.

Después de haber desarrollado y estructurado cada una de las anteriores propuestas, se podrá inicialmente confirmar si la voz silente del alumno se da como resultado de los errores de construcción de oralidad en el aula. Seguido de esto, se establecerá una propuesta de oralidad y oralización en el aula a fin de lograr que los estudiantes desarrollen esta habilidad en cada uno de los momentos de su vida

académica y social resignificando el papel del docente y del estudiante dentro y fuera del aula.

## 1.6. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

### 1.6.1. Objetivo General:

Resignificar la competencia comunicativo oral mediante la argumentación en el debate académico con estudiantes de Ciclo V de dos IED del sur de Bogotá.

### 1.6.2. Objetivos Específicos:

1. Transformar la voz silente de los estudiantes en procesos de habla mediante la argumentación en el debate académico.
2. Establecer una perspectiva teórica y pedagógica que auspicie el fortalecimiento de la competencia comunicativa oral.
3. Diseñar y aplicar talleres pedagógicos que potencien la competencia oral en el debate académico con estudiantes ciclo V.

Para cerrar este capítulo exponemos las categorías y subcategorías derivadas del ejercicio adelantado mediante las cuales se orienta el ejercicio investigativo teórico práctico.

#### Tabla 4: Categorías de análisis.

Fuente: Elaboración propia

Objetivo	Categorías	Subcategorías	U A
----------	------------	---------------	-----



Resignificar la competencia comunicativa oral mediante la argumentación en el debate académico con los estudiantes de Ciclo V de dos IED del sur de Bogotá.	Competencia comunicativa oral <sup>3</sup>	Componente lingüístico discursivo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Agilidad en la selección del vocabulario y el uso de las estructuras morfosintácticas.</li> <li>2. Dominio de la voz.</li> <li>3. Coherencia y cohesión del discurso.</li> <li>4. Dominio de géneros discursivos orales formales prototípicos.</li> </ol>
		Componente contextual	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Control que ejerce el orador sobre el tiempo de escuchar que somete al interlocutor.</li> <li>2. El reconocimiento de las reglas sociales que imperan en el contexto</li> <li>3. Uso de un registro lingüístico con el grado de formalidad adecuado al espacio social en el cual se desarrolla la comunicación oral.</li> </ol>
		Componente estratégico retórico	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Integración de recursos retóricos y de síntesis.</li> <li>2. Control de emociones, miedos y tensión, factores de la oralidad pública</li> </ol>
	Género discursivo oral <sup>4</sup> (Argumentación)	Primarios o simples	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pregunta</li> <li>2. Diálogo</li> </ol>
		Secundarios o complejos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Argumentación</li> <li>2. Afirmación</li> <li>3. Evidencia</li> <li>4. Conclusión</li> </ol>
		Máxima de cantidad Máxima de calidad	1. Da la cantidad necesaria de información (ni más ni menos)

<sup>3</sup> Conjunto de reglas que incluye las normas gramaticales y lingüísticas, así como las reglas de uso que se encuentran fijadas en un contexto determinado donde ocurre el acto comunicativo.

<sup>4</sup> Se manifiestan en la oralidad a partir de enunciados que se dan en una práctica social y un contexto determinado, este último es el que establecerá las normas de comportamiento, las dinámicas, las conclusiones y las relaciones sociales que se fijan entre los individuos.

	Máximas conversacionales  (Categoría emergente)	Máxima de pertinencia o relevancia Máxima de modo o manera	2.Su contribución tiene la validez necesaria para considerarse auténtica y usa fuentes para fortalecer sus argumentos. 3.Su contribución es destacada (tuvo relevancia en el grupo) 4. Su contribución fue clara y oportuna (se respetaron tiempos y turnos de palabra)
Transformar la voz silente de los estudiantes en competencia comunicativa oral mediante el debate académico.	Género discursivo secundario  <hr/> Voz silente	Debate académico (Se trata de un acto de comunicación, que será más completo a medida que las ideas expuestas aumenten en cantidad y en calidad de los argumentos. Se prepara el tema y la pregunta a debatir con antelación. Es el formato más usado por los hispanohablantes y se adapta en la simulación de la ONU)  <hr/> Componente lingüístico-discursivo	Componente estratégico retórico: Control que ejerce el orador sobre el tiempo de escuchar que somete al interlocutor. El reconocimiento de las reglas sociales que imperan en el contexto Uso de un registro lingüístico con el grado de formalidad adecuado al espacio social en el cual se desarrolla la comunicación oral. Integración de recursos retóricos y de síntesis. Control de emociones, miedos y tensión, factores de la oralidad pública  <hr/> 1. Tiempo y adecuación de la producción de habla
Establecer una perspectiva teórica y pedagógica que auspicie el fortalecimiento de la competencia comunicativa oral.	Competencia comunicativa oral	Componente lingüístico-discursivo          Componente contextual	1.Agilidad en la selección del vocabulario y el uso de las estructuras morfosintácticas. 2.Dominio de la voz. 3.Coherencia y cohesión del discurso. 4. Dominio de géneros discursivos orales formales prototípicos.  1. Control que ejerce el orador sobre el tiempo de escuchar que somete al interlocutor. 2. El reconocimiento de las reglas sociales que imperan en el contexto

		Componente estratégico-retórico	<p>3. Uso de un registro lingüístico con el grado de formalidad adecuado al espacio social en el cual se desarrolla la comunicación oral.</p> <p>1. Integración de recursos retóricos y de síntesis.</p> <p>2. Control de emociones, miedos y tensión, factores de la oralidad pública</p>
Diseñar y aplicar talleres pedagógicos que potencien la competencia oral con estudiantes ciclo V.	El taller pedagógico	Sensibilización Conceptualización  Evaluación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Motivación</li> <li>2. Exploración</li> <li>3. Asimilación</li> <li>4. Evaluación</li> </ol>

## 2. Referentes Teóricos

En este capítulo se presenta la perspectiva teórica en un marco lingüístico discursivo de la modalidad oral de la lengua, con especial relevancia a los procesos de habla, sean estos argumentativos, regulativos, heurísticos o incluso metalingüísticos. A continuación, esquema que permite reconocer el trayecto teórico discursivo que sirve de soporte teórico práctico a esta investigación:

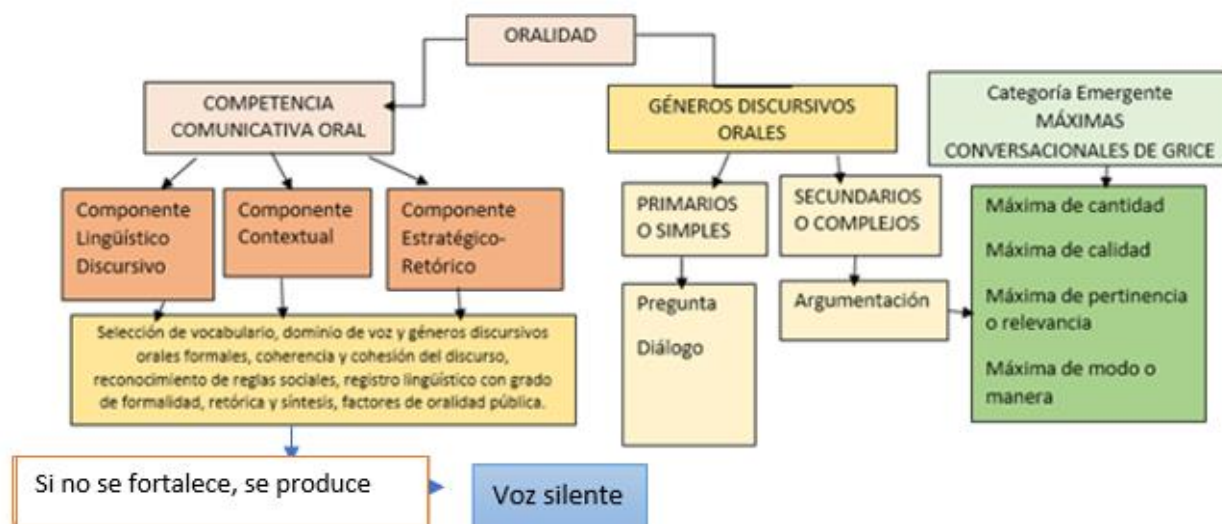


Figura 1: Esquema de categorías de la investigación. Elaboración propia

### 2.1. COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL

De acuerdo con Hymes (1996), la Competencia comunicativa oral (CCO) es la capacidad que tiene un ser humano para participar eficaz y apropiadamente en una situación de habla determinada. Esto quiere decir, que el hablante implícitamente domina un conjunto de reglas que incluye las normas gramaticales y lingüísticas, así como las reglas de uso que se encuentran fijadas en un contexto determinado donde ocurre el acto comunicativo. Hymes (1996) afirma:

[...] Hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. Del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas quizá controlar aspectos de la sintaxis. (p. 27).

La competencia comunicativa se refiere a la comprensión de discursos adecuados a los contextos donde el hablante responde a las intenciones y situaciones comunicativas, estas situaciones se definen por las capacidades de uso mencionadas anteriormente. Este punto de vista lo complementa Halliday (1982) cuando define tres meta-funciones del lenguaje: *la función ideativa* (relación entre el contexto del hablante y cómo este ve el mundo), *la función interpersonal* (relaciones sociales que se dan en la comunicación) y *la función textual* (relaciones de cohesión entre las partes de un texto y su ajuste de acuerdo a la situación en la que se desenvuelve). Estas funciones son determinantes para direccionar el fortalecimiento de la competencia comunicativa oral.

Así mismo en la competencia comunicativa fue propuesta por etnógrafo Hymes (1972) para ahondar y superar la competencia lingüística chomskyana recabando en una situación social, es entonces que se incorpora a la competencia lingüística, la competencia pragmática en ejercicio de la competencia comunicativa. Además, Hymes (1972) presenta relación con Knapp frente a los niveles en la competencia oral, así pues, de acuerdo con Knapp (1980), el primero corresponderá al nivel prelingüístico que refiere a los elementos no verbales que son muy importantes en la situación comunicativa, ya que tienen una significación sin el uso de las palabras. En este sentido se puede hablar de Kinesia (Movimientos corporales que comunican y significan como emblemas) y proxemia (uso del espacio personal y social, comportamientos que tienen por función permitir distanciamiento y proximidad en las relaciones interpersonales).

El segundo nivel corresponde a la para-lingüística o la prosodia, este se adquiere de forma innata desde los procesos y situaciones comunicativas propias del habla, por la entonación, la acentuación, el ritmo y la velocidad de habla que funciona en la organización e interpretación del discurso. El tercer nivel es el lingüístico “entendida como la habilidad de seleccionar, organizar y utilizar las palabras, estructuras, frases y enunciados para obtener un texto unificado.” (Knapp, 1980, p. 40). Este nivel implica que el hablante en el uso de la lengua tenga coherencia y cohesión de tal manera que haya un orden lógico de las ideas, esto quiere decir que el hablante antes tiene una estructuración de lo que desea comunicar. Este nivel se compone de sub-áreas: como la cohesión (sentido lógico a los enunciados). Es de destacar que en la producción oral del discurso se ve la coherencia desde los enunciados y sus componentes. (Elementos que conectan un enunciado y

contribuyen con el enunciado y comprensión del discurso), la deixis (señalamiento que rechaza a la palabra) y la adecuación (“capacidad de acomodar el discurso a la situación comunicativa, el tema tratado y la finalidad y el interlocutor”) (Knapp, 1980, p.41). En esta medida, Hymes (1972) y Knapp (1980) establecen en conjunto la concepción de competencia comunicativa y los niveles que la componen.

Al considerar la competencia lingüística (Chomsky, 1965) y la competencia social de los usuarios (Hymes, 1972; y Campbell y Wales, 1970) se puede establecer el uso del lenguaje en la comunicación humana desde perspectivas lingüística-gramatical, textual o discursiva, sociolingüística, estratégica, mediática o simbólica y literaria, las cuales darán cuenta del carácter integrador del enfoque comunicativo.

Es por lo anterior que la competencia comunicativa oral se articula con la competencia discursiva por las estrategias y planeaciones a las que recurre el hablante al realizar un discurso oral, esto implica, por ejemplo, que una ponencia (discurso escrito para ser leído en público) requiere del hablante una competencia gramatical y sociolingüística para saber qué escribir para *decir* y dónde *decirlo*. Es así que adquieren importancia los géneros discursivos orales que le permitirán al hablante usarlos según sea la situación comunicativa: conferencia, simposio, foro, ó, en este caso, debate académico.

Es por ello que el hablante es competente en situaciones discursivas determinadas por el contexto, pero sólo ocurrirá si sus habilidades han sido potenciadas desde su formación, de lo contrario ocurriría lo que se concibe como “respuesta silente” entendida como guardar silencio a riesgo de que su (no-respuesta) sea entendida como desconocimiento o ignorancia aun cuando solo se deba al temor de emitir discursos orales.

Del mismo modo, en esta categoría cobran importancia los aspectos de lengua oral y la respuesta silente dada su relación estrecha con las habilidades comunicativas. En esta medida, hablar de lengua oral refiere al proceso de comunicación y las estrategias que propicien el desarrollo del lenguaje en todas sus funciones para que el lenguaje sea placentero.

La lengua oral se fortalece en los escenarios y contextos de aprendizaje que den cuenta de experiencias que permitan organizar y emitir discursos en la realidad circundante. La práctica de la lengua oral pone en evidencia la adquisición de la competencia comunicativa y de los elementos que la componen propuestos desde Hymes (1972) y Knapp (1980), sin embargo, esta puede sufrir interferencias que

generan la aparición de *la respuesta silente*, que en esta investigación se entiende como la falta de habilidad comunicativa oral que tienen los estudiantes para participar en una situación comunicativa concreta. Este término aparece con Hume (2001) que se refiere a la abstención de hablar, esta investigación resignifica el término desde el aspecto lingüístico discursivo. A pesar de que la lengua oral pareciera estar por fuera de la enseñanza de la lengua materna en el aula, lo cierto es que esta es una modalidad del lenguaje fundamental en el desarrollo académico y del futuro profesional del educando, es por ello que es una responsabilidad que la oralidad ocupe un lugar relevante en el aula.

Los estudiantes tienen un amplio registro de la lengua informal por sus relaciones interpersonales originales en la escuela y su contexto, pero la escuela ha dejado el aspecto formal de la oralidad relegada a pocos escenarios, razón por la cual los jóvenes se silencian en el aula cuando se les solicita una intervención que podría estar en el registro formal. Esto relaciona a Hymes (1972) y Knapp (1980) con Vilá (2011), ya que esta última ratifica que el lenguaje en su uso social requiere de elementos lingüísticos y pragmáticos, pero que a nivel educativo genera el compromiso de ser potenciado porque los jóvenes tienen uso restringido del carácter formal de la lengua, lo cual generaría una respuesta silente dado que el sujeto desconoce cómo expresarse oralmente en una situación comunicativa que requiera un registro lingüístico formal:

La dificultad surge ante los usos formales que exigen una planificación previa: los alumnos se sienten inseguros e inexpertos y se expresan de un modo poco adecuado porque no disponen de diversos registros lingüísticos. (Vilá, 2011, p.3)

Para Vilá, hay que partir desde la oralidad dependiente de las situaciones comunicativas porque desde esta surgen características propias del discurso que enmarcan la intención del hablante y sus habilidades, “las expectativas del oyente, las ideas que se comunican, el efecto que producen sobre el destinatario, los recursos retóricos que utiliza el emisor para captar y mantener la atención, el valor de los elementos implícitos y los no verbales.” (Vilá, 2011, p.3) Ahora bien, al momento de enseñar la modalidad oral el educando está en la obligación de tener la

claridad de qué es lo que aprenderá para mejorar, porque si el alumno no es consciente de qué aprende la actividad académica pierde relevancia.

De acuerdo con Montserrat Vilá (2011), la competencia comunicativa consta de tres componentes que se inter-relacionan y se complementan entre sí. Estos, en relación con el rechazo a la glosa, procuran potenciarse en la escuela para que el estudiante pueda tener habilidades comunicativas orales que pueda usar in situ como el: el componente lingüístico-discursivo, el componente contextual y el componente estratégico-retórico.

### **2.1.2 Componente lingüístico-discursivo:**

En este aspecto se tienen en cuenta las siguientes características que, como conjunto, establecen lo que para efectos de este trabajo se concibe como componente lingüístico. En primer lugar, se encuentra el dominio de la voz, la prosodia, consistente en la articulación, pronunciación, entonación, proyección de la voz, ritmo y pausas. En segundo lugar, está la agilidad en la selección del vocabulario y en el uso de las estructuras morfosintácticas (inicio o cierre de las frases, orden sintáctico, concordancias...), que la inmediatez de la oralidad exige.

El buen desempeño de la oralidad demanda un control de la coherencia y la cohesión que parece en principio es más exigente que el discurso escrito, a causa de la inmediatez de lo oral y la no recursividad. Cabe señalar que, cuando se habla, no se puede borrar lo dicho ni parar de hablar para organizar el párrafo siguiente. De ahí, la aparición de muletillas e incoherencias (dispersiones, fragmentaciones, falsos cierres, falta de conectores metatextuales y lógico-argumentativos...). Además, de acuerdo con Vilá (2011), el componente lingüístico discursivo comprende el dominio de géneros discursivos orales formales prototípicos: conocimiento y uso de las estructuras discursivas características de los géneros orales (el debate, la conferencia, la mesa redonda, la explicación en clase, la entrevista oral, etc).

### **2.1.3 Componente contextual:**



Este aspecto se caracteriza por el uso de un registro lingüístico de formalidad adecuado al espacio social en el cual se desarrolla la comunicación oral; el control que ejerce el orador sobre el tiempo de escucha que se somete al interlocutor (diversos estudios sitúan el tiempo de escucha focalizada en un máximo de 15 o 20 minutos). De acuerdo con Vilá (2011), hay que educar en la continencia verbal y el reconocimiento de las reglas sociales que imperan en cada contexto social (qué se puede decir, qué no se debe decir, las convenciones de cortesía lingüística, la modalización, etc.). Esta apreciación de Vila se compagina con las máximas conversacionales de Grice (1975) ya que en su propuesta introduce una serie de postulados que hacen las veces de condiciones reguladoras de las intervenciones en una conversación, teniendo como base de esta, la interacción de los participantes y los conocimientos generales del lenguaje que se presupone comparten.

#### **2.1.4 Componente estratégico-retórico**

En última instancia se encuentra el **componente estratégico-retórico** que se caracteriza, según Vilá (2011), por las estrategias que utiliza quien habla para incrementar su eficacia comunicativa. La integración de recursos retóricos en el discurso como, por ejemplo, analogías, breves secuencias narrativas, formas de anticipación y de síntesis, armonía en el uso de los elementos no verbales (gesticulación, mirada, movimiento...). Estos y otros recursos tienen un innegable valor comunicativo. Por otro lado, y sobre todo entre los adolescentes, entran en juego aspectos psicológicos que pueden suponer un obstáculo en el habla de los alumnos. Ser capaz de controlar las emociones, los miedos y la tensión... Estos factores están vinculados a la personalidad del hablante adquieren relevancia en la oralidad pública, mientras que en escritura se sitúan en un espacio privado.

Cada hablante podrá tener en cuenta para cada uno de los anteriores componentes el qué decir desde los aspectos sociales y espaciales de la situación comunicativa, para facilitar este proceso que opera en el registro formal, se debe realizar una planificación sobre lo que se va a decir, en otras palabras, enseñar a pensar antes de hablar.

De acuerdo con la investigación etnográfica se ha evidenciado que los docentes le están dejando la oralidad a las exposiciones porque son el único espacio en el que le permiten hablar al estudiante sin hacerle un gesto para que se silencie, pero no se

le explica cómo presentar una exposición más allá de darle la temática y solicitar una cartelera de apoyo. A su vez, los docentes hacen que el alumno se prepare por su cuenta, esto, no demuestra un potenciamiento de la competencia comunicativa oral porque no hay un carácter reflexivo sino sancionatorio ya que el docente suele estar pendiente de que haya memorizado lo que va a decir, así no lo esté entendiendo el alumno.

En cambio, al realizarse actividades discursivas orales que se orienten desde la secuencia didáctica surgen formas más claras de evaluación, porque el docente no sólo brinda las herramientas para que el estudiante hable sobre un tema, sino que se puede situar a los jóvenes en situaciones comunicativas que permitirán generar discursos orales, así el estudiante sabrá *cuándo, cómo y para qué* narrar, preguntar, argumentar o dialoga; esta es la relación entre competencia comunicativa oral y la competencia discursiva. Así mismo, el docente debe permitir la voz del alumno de tal forma que se pueda “compaginar en el aula el clima de complicidad y confianza con la distancia social y la autoridad propia del docente.” (Vilá, 2011, p.6). Resultado de lo anterior se espera que los estudiantes se sientan tranquilos y motivados para expresar a través de palabras sus opiniones y conocimientos, es decir que no sea una opción dar una respuesta silente ante un taller dirigido para ellos en las clases.

### **2.1.5 Voz silente**

Cuando el estudiante no genera una producción oral ante una pregunta del docente o en un momento específico de una clase ocurre lo que se conoce como la respuesta silente del estudiante. Este silencio puede ser interpretado como la incapacidad que tiene el alumno para usar su competencia comunicativa oral de modo pleno, de tal forma que no puede realizar un discurso oral por causa del rechazo a la palabra que es generado, esencialmente, por las asimetrías de poder en el aula.

De acuerdo con Cazden (1991), el discurso oral en el aula suele ser direccionado por el docente, en esta medida suele haber discursos monológicos que inhiben la voz de los estudiantes porque no hay una mediación que permita que los jóvenes hablen en clase más allá de hacer preguntas como *¿Profe puedo ir al baño?* Así mismo, Saldarriaga (2003), da cuenta de que la renovación del docente de hoy es necesaria, porque si hay algo que sobrevive a lo largo de los tiempos es

el sagrado valor del silencio en el aula. En consecuencia, esta tradición académica se ha convertido en un valor resistente por parte del docente, a quien la historia le ha enseñado a escuchar y callar. Con esto, no se suelen promover actividades que potencien la competencia comunicativa oral en el aula y cuando se hace, se quedan en exposiciones orales que, aunque sirven y aportan al desarrollo de la competencia comunicativa y el conocimiento de los estudiantes, no tienen un completo significado contextual.

La historia de la pedagogía ha demostrado que las prácticas áulicas buscan formar sujetos pasivos, es por ello que la idea de la oralidad en clase no era concebida porque esta significa invitar a los estudiantes a métodos activos en los que piensan, observan, conversan y se preparan para el medio social. Según Núñez (1996) el niño por se es hablador y tiene el arte de la palabra, pero la escuela se ha equivocado porque “nosotros por contra le hemos impuesto el silencio” (p.84). Estas respuestas silentes que manifiesta el alumnado hacen que nos encontremos ante situaciones en de egoísmo porque no se le permite al joven socializar, por lo tanto, se forma para la competencia y la rivalidad.

Aunque la historia pedagógica no ha dado relevancia a la oralidad, lo cierto es que hay excepciones donde hubo maestros que se enfocaron en “la retórica decimonónica y en la legión de catedráticos de segunda enseñanza que enseñaron a hablar con cierta soltura a aquella minoría selecta de alumnos de clase media, entre cuyos exponentes se contarían Olózaga, Lista y Castelar, si así procediéramos” (Núñez, 1996, p.85), además no se puede desconocer el trabajo de Montessori por la libertad de la palabra o los modelos retóricos que se dieron en la enseñanza. Por tal motivo, vencer la tradición silente de las escuelas es invitar a que no se desplace la retórica por la gramática o los estudios lingüísticos, como se vivió desde 1845 y que ha prevalecido hasta entonces.

En esta medida, el docente ha confundido el orden con el silencio y ha obligado a los estudiantes a practicar la respuesta silente en el aula. Esto quiere decir que un joven prefiere callar que hablar ante una interpelación por parte de su docente, esto se da por factores de miedo y oralidad pública. Si bien, el silencio está correlacionado dentro del aula con la escucha, la atención y el aprendizaje, esta práctica no es una garantía para aprender, por el contrario, habrá estudiantes que prefieran la voz silente para evitar el regaño del docente o la burla de sus compañeros.

Para evitar voces silentes, el profesorado necesita enseñar el valor de la lengua oral para que la sepan usar incluso en lo escrito, porque la competencia comunicativa afecta a lo oral y el conocimiento del código escrito. Sin embargo, estamos ante lo que Núñez (1996) ya había advertido como una crisis: “existe una crisis gravísima de la lengua: cada vez son menos los escolares que saben utilizar la lengua para comunicarse” (p.87). Así que, para subsanar este inconveniente lo lógico es que la escuela brinde un mayor espacio a la expresión oral bien sea por la retórica (arte del bien hablar), las lecturas y comentarios críticos de informes, actividades de radio en la escuela, la poesía, el teatro o, lo que planteamos en esta investigación, moderar la respuesta silente a partir de la argumentación en el debate académico.

En conclusión, la voz silente es el resultado de un error perpetuado en la práctica docente y reflejado en la inhibición del discurso oral por parte de los estudiantes indiferentes del grado o la edad. De acuerdo con lo anterior, se genera esta propuesta de investigación a fin de que el docente reconfigure sus prácticas y permita que la oralidad haga parte de su clase como insumo en la promoción de estudiantes críticos, propositivos y argumentativos no solo en el aula sino en la vida diaria.

## **2.2 Géneros discursivos orales:**

Los Géneros discursivos orales (GDO) se manifiestan a partir de enunciados que se dan en una práctica social y un contexto determinado, este último podría reestablecer las normas de comportamiento, las dinámicas, las conclusiones y las relaciones sociales que se fijan entre los individuos. Como cada contexto es cambiante, sucederá del mismo modo para los tipos de géneros discursivos, por las situaciones comunicativas presentes, así como en la complejidad que implique cada una de ellas. De acuerdo con Bajtín (1982), los géneros discursivos corresponderán a las normas determinadas en una esfera dada, así mismo, cada género tendrá estilos que como forma de expresión manifestarán una función “(científica, técnica, periodística, oficial cotidiana)” (p. 251) de igual forma tienen, “condiciones específicas para cada esfera de la comunicación discursiva, generan determinados géneros, es decir unos tipos temáticos, composicionales y estilísticos enunciados determinados y relativamente estables.” (p. 252) Por tanto, es necesario que en el

desarrollo de la oralidad se atiende al habla formal e informal, así se garantizará el buen uso de esta competencia.

Todos los géneros discursivos dependen de la temática desde la cual se quiera emitir el discurso, su planeación y la ejecución de acciones. Este a su vez tiene una estructuración que involucra el cómo hablar, el qué escuchar, el producir diálogos o solicitar ayuda. El estilo está determinado por los recursos lingüísticos que se usan y se enmarcan desde su función que involucra al oyente y al hablante, así como el grado de formalidad en una conversación. Los géneros discursivos son variados, y su complejidad radica en que al ser una actividad humana y dinámica se desarrollan con el tiempo y la práctica.

### **2.2.1 Géneros discursivos primarios o simples**

Bajtín (1982) propone una clasificación para los géneros discursivos, en esta medida se establecen **los primarios o simples**, caracterizados por ser inmediatos y cotidianos, a su vez marcan una comunicación directa compuesta por reglas, temáticas y estilos poco explícitos y en constante variación, por ejemplo, las conversaciones entre amigos, la escucha de relatos, entre otras actividades que se soportan en el contexto y entorno escolar. Por lo tanto, la pregunta pertenece a esta clasificación, además no se puede dejar de mencionar la relación existente entre la pregunta y los procesos de lectoescritura comprensiva, ya que:

Las preguntas que facilitan y orientan la comprensión de un texto leído o escuchado suelen tomar la forma de un cuestionario escrito. Sin embargo, si el docente las formula oralmente es posible que promueva el diálogo.  
(p.50)

En consecuencia, las preguntas en las que los estudiantes sean enmarcados en términos de “sabe o no sabe” y desde las que emerjan calificaciones cuantitativas, no son prácticas dialógicas, por tanto, causan un rechazo a la producción oral ya que se orientan a la elaboración de juicios que pueden inhibir las ideas del estudiante, generando así la respuesta silente. Si bien la pregunta actúa como estrategia didáctica, se debe encaminar puesto que, si esta no se dirige de una manera responsable, que atienda a las necesidades de cada grupo de estudiantes y más que eso si tan solo actúa como resultado de un trabajo sin sentido y reflexión,

las preguntas no serán más que intercambios verbales en los que se reafirmen las relaciones de poder en el aula y se generen respuestas silentes.

Se puede afirmar que tanto el silencio como la participación oral del estudiante dentro del aula de clase, están mediados por el docente ya que con sus preguntas logrará generar o no las intervenciones de los estudiantes. Si bien es cierto no es la pregunta suficiente práctica pedagógica para que los alumnos realicen producciones orales, todo indica que partir de ella para conducirla al debate académico es apropiado según las políticas públicas y nuestra LEC. Según Campirán (2014) y Morón (2015) y nuestra investigación etnográfica los tipos de preguntas se podrán modificar y clasificar de la siguiente manera: vale la pena aclarar que la tabla aquí presentada ha sido creada por las investigadoras a fin de categorizar los tipos de pregunta que realiza el docente y dan cuenta de la respuesta silente del estudiante.

**Tabla 5. Tipo de preguntas que realiza el estudiante**

Fuente: Elaboración propia

N.	Tipo de pregunta	Definición	Signo
1	<b>Preguntas que generan proposiciones simples</b>	Son preguntas que dan lugar a respuestas afirmativas o negativas. Ejemplo. ¿Puedo ir al baño?	*
2	<b>Preguntas que generan proposiciones compuestas</b>	Son preguntas de metacognición donde la respuesta da lugar a juicios. Generalmente tiene la forma: si... entonces.; Bien...o bien; y...Si y sólo sí... O bien cualquiera de sus formas parafraseadas. Ejemplo: ¿Si trabajo juicioso en clase, entonces puedo ir al baño?	&
3	<b>Preguntas para solicitar instrucción</b>	Son aquellas en las que el estudiante solicita información frente a una instrucción de trabajo académico. Ejemplo: ¿Cuánto es de largo el ensayo?	+

### **2.2.2. Géneros discursivos orales secundarios (GDOS) o complejos**

En lo que se refiere a los géneros secundarios o complejos son más elaborados y organizados puesto que su estructura generalmente está preestablecida, un ejemplo de ello son los textos científicos o un determinado texto de un género literario. Con ello, cada enunciado compone un GDOS y tiene una trama textual, por lo que se clasifican en: Argumentativos, explicativos, narrativos, y conversacionales. Con todo lo anterior, se puede establecer que los géneros discursivos en esta investigación se sitúan desde las producciones orales en el aula, dicho de otro modo, corresponden a la clasificación de categoría secundaria, puesto que se parte de las situaciones reales o hipotéticas que den cuenta de experiencias que se orientan desde el carácter social, formal académico, institucional e incluso de carácter no formal (situaciones cotidianas), pero se complejizan al requerir la argumentación propia de situaciones presentadas en actividades como el debate en estudiantes de ciclo V.

Ante ello, se puede recurrir, para ayudar a mitigar esta práctica, a potenciar el diálogo como género discursivo, pues el diálogo de experiencias posibilita la construcción de conocimientos, el desarrollo cognitivo, social y expresivo donde los estudiantes puedan construir discursos propios reconociendo la alteridad de los mismos en interacción con los interlocutores. Al referir el diálogo de experiencia, inevitablemente habrá que remitirse al relato como género discursivo que permite significar la experiencia en clave de construcción y reconstrucción de la realidad, en esta medida habrá mayor interacción siempre y cuando el docente permita que el estudiante cuente y reconstruya desde su propia voz. De esta manera, según esta apuesta teórica, habrá producción oral en el aula, podrá superarse el rechazo a hablar y podrá funcionar eficazmente la lengua materna, esto a partir de los recursos que use el hablante para desenvolverse en una situación comunicativa. Significaciones que pueden ser de insumo para los docentes de aula y las personas que circundan el contexto del educando.

Cuando un hablante no sólo conoce las reglas gramaticales, sino que sabe cuándo y cómo usarlas. Según Gumperz y Hymes (1972), la competencia comunicativa definida es todo aquello que el hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos que culturalmente adquieren significación. Sin duda alguna el

desarrollo de la competencia oral media en el progreso académico, laboral y social de los jóvenes, por tanto, la enseñanza y el potenciamiento de las habilidades orales, resultan vitales en el presente y futuro de los estudiantes. Montserrat Vilá, experta en procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral, afirma “los estudiantes tienen una amplia experiencia de habla espontánea e informal en situaciones comunicativas que requieren bajo grado de reflexión y control verbal” (2011, p.3) en consecuencia es posible afirmar que la habilidad discursiva es inherente al hombre ya que en sí misma no necesita ningún grado de perfeccionamiento, es decir dentro y fuera del aula surge la comunicación oral como resultado de la necesidad, para el caso, de los estudiantes de comunicarse a través de palabras.

El papel del maestro en el desarrollo de las habilidades orales de los estudiantes resulta determinante debido a que depende de él la creación de situaciones en las que se entienda la oralidad como un recurso, una necesidad. Pero no bastará con proponer temas en los que los estudiantes puedan desenvolverse, el maestro está llamado a ir más allá, a potenciar en cada uno de sus alumnos la oralidad formal. Entiéndase como oralidad formal al proceso que se da dentro del aula, requerido, planificado por el docente y con sentido real. A través de la experiencia docente, se ha podido comprobar que, aunque algunos estudiantes no se sienten completamente a gusto al momento de poner en práctica el discurso oral en el aula, sí logran hacerlo si han tenido una preparación previa y más aún si lo que dicen está asociado a su realidad. En palabras de Montserrat Vilá (2011, p.3) “Para aprender a comunicarse en una situación formal los chicos y chicas tienen que disponer de tiempo para pensar lo que se van a decir, ampliar las ideas, seleccionarlas, ordenarlas, saber cómo decir las y adecuarlas a su estilo personal”. Es decir, el discurso oral formal, aunque tenga un alto contenido de sentido real, requiere ser planificado y organizado a fin de generar un aprendizaje significativo y real.

De acuerdo con lo anterior, los silencios en el aula se presentarán en los estudiantes que no hayan logrado a través de sus docentes, desarrollar o afianzar las habilidades discursivas orales en el aula. Si bien es cierto, esta no es una tarea fácil, se hará posible si el docente centra sus clases en contenidos planificados que mantenga a los estudiantes atentos y participativos, de lo contrario, será un discurso monopolizado por el docente, colmado de asimetrías sociales y silencios estudiantiles que terminan derivando en la inhibición para expresarse, argumentar e incluso hablar en el aula.



### 2.3 La argumentación, género discursivo oral secundario

Al ser la argumentación un género discursivo oral secundario es necesario llevarlo a la educación media y fortalecerlo, ya que la argumentación permite convencer, persuadir o disuadir a un auditorio o un interlocutor. Se hace un énfasis en este género ya que, de acuerdo con Cros (2005), esta actividad discursiva origina la controversia sobre un determinado tema, pero no es muy enriquecida en las aulas. En los últimos estudios realizados sobre argumentación se contemplan varias definiciones para el concepto, sin embargo, para esta investigación se toman las precisiones de Plantin (2001) y Cros (2003), en cuanto que el primero refiere la argumentación dialogada, mientras que la última desarrolla la argumentación en el aula. En esta medida, para Plantin (2001) la argumentación se da desde el diálogo producido en un contexto de debate que se orienta por un problema, y agrega que la argumentación es:

[...] el conjunto de técnicas (conscientes o inconscientes) de legitimación de las creencias y de los comportamientos. La argumentación intentar influir, transformar o reforzar las creencias o los comportamientos (conscientes o inconscientes) de la persona o personas que constituyen su objetivo (p. 40).

Esta definición da cuenta de una serie de estrategias de enseñanza orientadas al mejoramiento de la oralidad formal de los estudiantes, dado que la dinámica del aula de clase permite que se den las condiciones de convencer, persuadir o disuadir al auditorio o al interlocutor. Por otro lado, Cros, advierte que la argumentación está ligada al contexto en el cual se produce, y la considera como [...] una actividad discursiva orientada hacia la finalidad de influir sobre las creencias, los valores, las actitudes y los conocimientos de los destinatarios, con la intención de modificarlos en la medida en que sea necesario para que coincidan con los del enunciador (2003, p.14). Es por ello que, al ser determinada por el contexto, se entiende que esta actividad puede presentarse en diferentes situaciones de la vida cotidiana y profesional, que sea susceptible de controversia, desacuerdo o polémica, y que tiene como fin conducir a un destinatario, hacia la propia opinión (Cfr. Cros, 2005, p.57). Con esto se puede decir que la enseñanza de la argumentación tendría que estar

en concordancia con la capacidad de análisis y adecuación de un discurso, el reconocimiento y dominio de formas lingüísticas y discursivas propias de la argumentación y el reconocimiento y uso de estrategias para la conducción de estrategias adecuadas a cada situación.

Para lograr esta difícil tarea conviene compaginar en el aula el clima de complicidad y confianza con la distancia social y la autoridad propia del docente. Y al mismo tiempo, la confianza y seguridad de los alumnos en sí mismos con la capacidad de trabajo en equipo, de modo que cada alumno sea capaz de expresarse oralmente de un modo armónico y formal sin renunciar a su singularidad. Para esto Plantin (2012) propone ver la argumentación como una forma de comportarse verbalmente ante una situación problema que se en el aula de clase:

Los problemas que pueden plantearse son de varios tipos, todos ellos vinculados con la materia enseñada o también surgen alrededor de los variados conflictos, pequeños incidentes o anomalías que estructuran el aula como grupo humano, medio de vida. (p.117).

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que la argumentación es necesaria para el ciudadano, ya sea en su vida escolar, laboral o social ya que, dependiendo de su habilidad para emplear el discurso, podrá resolver en mayor o menor medida las situaciones que en determinado momento se le presenten. Infortunadamente se ha entendido a nivel social y escolar, que la argumentación se genera en momentos específicos de la vida del ser humano, pero en realidad es una habilidad que se puede trabajar desde los primeros años a través de pequeñas preguntas sobre su realidad inmediata para que le den rienda suelta a esbozos de argumentos que con el tiempo se traducirán en argumentos elaborados y formales.

En otras palabras, Plantin (2012), establece que el proceso de argumentación logra mezclar con completa sincronía la habilidad de pensamiento tanto para postular una tesis como para organizar la información que con respecto al tema se tenga y finalmente la habilidad verbal para producir el argumento creado. En palabras de Camps (2003), es una forma discursiva que relaciona lo concreto con las ideas abstractas y las generalizaciones. En la argumentación se desencadena un proceso que permite relacionar la información que se plantea en las premisas, después de aplicar las reglas lógicas adecuadas. Plantin confirma entonces que la argumentación sí propicia el desarrollo de la habilidad oral, esto claro, si se permite el procesamiento de ideas y su posterior producción.

En conclusión, se pretenden hilar las etapas de la elaboración de un argumento, para ello en primer lugar está la afirmación, entendida como la emisión pura del discurso a fin de reafirmar o solventar una postura ya sea a favor o en contra de un concepto, en segundo lugar, se encuentra la evidencia, esta es la parte del discurso en el cual se relacionan autores, experiencias y estadísticas para soportar y solidificar el argumento planteado inicialmente. Finalmente se debe plantear la conclusión, en esta, se espera se dé un cierre en el que al auditorio se le ratifique la postura de quien emite el discurso, en palabras de Plantin, “En la argumentación cara a cara las conclusiones se “sostienen” físicamente, con todo el cuerpo. Todo este movimiento argumentativo se concluye con el modal “estoy seguro” y un gesto de autorratificación” (Plantin, 2012, p.126). Así pues, es la progresión organizada en las etapas de elaboración de un argumento la que concederá al hablante la posibilidad de emitir juicios que le permitan dar cuenta de sus apreciaciones a favor o en contra de algún tema específico.

### **2.3.1 El debate como estrategia para argumentar**

De acuerdo con la evidencia empírica de las docentes investigadoras, el principal problema comunicativo que tienen los estudiantes del ciclo V de las I.E.D. Juan Evangelista Gómez y Diego Montaña Cuéllar corresponde a la baja producción de discursos orales en el aula por el rechazo a hablar. Con ello, se considera apropiado partir del género discursivo primario *pregunta* para promover la competencia oral del educando, pero no nos centraremos en ella porque la llevaremos hasta la argumentación. Además, esto permitirá que los estudiantes de ciclo V (décimo y undécimo) participe en discursos orales en los que evalúa aspectos relacionados con la progresión temática, manejo de la voz, tono, estilo y puntos de vista sobre temas sociales, culturales, políticos y científicos; y expresa por medio de producciones orales el dominio de un tema, un texto o la obra de un autor.

Atendiendo a lo anterior, se opta por un género discursivo secundario como la argumentación que se suscita en el *debate*, esperando que este permita escuchar el habla de los estudiantes. Por esta razón, se apela a Palou y Bosch (2005), para quienes el debate es una discusión organizada en la cual se contrastan opiniones, a propósito de un tema concreto. En el desarrollo de esta investigación se plantean

las siguientes pautas de realización: duración, orden de intervenciones, participantes, moderador y público a fin de que se genere el esperado debate. En el ámbito escolar, el debate se plantea “como una oportunidad para la confrontación de distintas posiciones de los estudiantes” (Muñoz, 2011, p.95). Este género secundario puede ser abordado desde el taller porque implica una preparación, planeación, estructuración, formulación del tema, presentación, reglas, preguntas y cierre, lo cual es susceptible de ser abordado desde actividades contempladas en talleres que le apunten a promover la competencia comunicativa oral desde el uso del debate.

En este sentido, al ser la argumentación un género discursivo oral secundario es necesario llevarlo a la educación media y fortalecerlo, ya que la argumentación permite convencer, persuadir o disuadir al auditorio o al interlocutor. Se hace un énfasis en este género ya que de acuerdo con Cros (2005) esta actividad discursiva origina la controversia sobre un determinado tema, pero no es muy enriquecida en las aulas. En los últimos estudios realizados sobre argumentación se contemplan varias definiciones para el concepto, sin embargo, para esta investigación se toman las precisiones de Plantin (2001, 2004, 2012) y Cros (2003), porque el primero refiere la argumentación dialogada, mientras que la última desarrolla la argumentación en el aula.

Plantin (2001) establece que la argumentación constituye una herramienta para el pensamiento y un ejercicio indispensable para la comunicación eficaz y la discusión crítica, esto se debe a que estas dos apelan a ver este género discursivo oral como ideal de debate y muy importante para la toma de decisiones. Además, para este autor la argumentación permite transformar un punto de vista débil en una perspectiva fuerte, con ello este autor define la argumentación desde el diálogo. Esta perspectiva dialógica de la argumentación implica una proposición o interpretación propuesta sobre algún asunto, una oposición, un problema en discusión, argumentos a favor y en contra de posiciones encontradas, una regla de inferencia y una o varias conclusiones.

De acuerdo con lo anterior, argumentar es dar razones para hacerle admitir al interlocutor “una interpretación e incitarlo a adoptar los comportamientos adecuados. El argumentador u orador es aquel que dirige una argumentación a un auditorio o interlocutor” (Plantin, 2001, p. 155). En relación con el debate, Plantin (2004) afirma que debe hablarse de una visión dialógica de la argumentación para abordar la

pregunta *¿cómo la argumentación nos puede ayudar a pensar el debate?* esto quiere decir, “estructurar y plantear los problemas acerca de los acontecimientos múltiples y heterogéneos que ocurren en los debates concretos” (p.1). Todo ello implica pensar en que la argumentación es, según Plantín (2004):

[...] construir un esquema y proponerlo al interlocutor; para la teoría de la argumentación en la lengua, argumentar es hablar, es decir, dar al interlocutor unos índices, instrucciones, una base sobre la cual se va inferir una conclusión. (p.3).

En la argumentación dialógica, además, se encuentran unas características que, según Plantin, son necesarias para este género discursivo oral, estas son: contradicción, problematización, roles argumentativos, actantes y actores. Pero, advierte que también hay diversos tipos de argumentos porque la argumentación posee una dimensión objetiva (*¿de qué se trata?*), una dimensión interdiscursiva (interactiva o polifónica) (*¿quién duda? ¿quién habla como yo? ¿quién habla en contra mía?*) y una dimensión lingüística que engloba al todo. A su vez, existen situaciones argumentativas que son de orden lingüístico-antropológico y añade que hay situaciones argumentativas concretas típicas: la discusión, el debate y también el consejo o el reproche. Con ello, destaca que el debate es el más *espectacular* porque refleja más emociones sin proponer que haya más agresividad, ya que no se apuesta por una visión "polémica" de la argumentación. Esto se debe a que se puede discutir consigo mismo, cambiar de opinión. “Pero si hay un conjunto de afectos, emociones, específicas inherentes a una situación donde se ponen en juego valores, intereses, y la imagen de sí mismo, la inquietud es la emoción argumentativa fundamental” (p.4). De esta forma, Plantin establece que el debate privilegia el género discursivo oral argumentación, ello implica pensar el debate para construir un conjunto de discursos sobre él, y, particularmente, tomar en cuenta los discursos contra el debate, es decir, proponer los elementos de una crítica del debate.

Al pensar en el debate como un escenario para trabajar la argumentación, Plantin (2012) emplea la cortesía lingüística como principal elemento modalizador para que el docente pueda orientar esta práctica argumentativa. Por ende, no debe

pensarse que el debate genere emociones que puedan terminar siendo agresivas, sino que se atienda a la crítica para co-construir conocimientos.

En relación con lo anteriormente referido en cuanto a argumentación y debate, Cros (2003) establece que la argumentación es una práctica que se da inicialmente en el maestro, aunque no siempre de la mejor manera ya que el discurso argumentativo del docente en algunos casos tiene como objetivo mantener su autoridad dentro del aula, validando así todas y cada una de las exposiciones y explicaciones que los docentes desarrollan en el aula. Estas estrategias argumentativas del discurso docente, han sido denominadas por la investigadora catalana como estrategias de “distanciación” porque persiguen centralmente cuidar la imagen del profesor y marcar distancia discursiva y social entre alumnos y maestro.

De los párrafos anteriores, se podría concluir que el docente utiliza la argumentación impartiendo normas y saberes, dejando casi de lado el papel del estudiante. Aun así, la argumentación propiamente dicha se hace evidente cuando docente o estudiantes se ven conducidos a entregar una respuesta inmediata, que en palabras de las investigadoras será llamado “improvisación”, es en este momento que la persona reacciona de manera espontánea, se remite a sus saberes previos y emite un juicio de valor que le permite mantenerse dentro del acto comunicativo. Es por esto que es importante establecer unas reglas en para las intervenciones orales que los estudiantes realizan en el debate, así que acudimos a las Máximas conversacionales de Grice (1975) para complementar el ejercicio argumentativo de los jóvenes.

### **2.3.2 Máximas conversacionales de Grice**

Las máximas conversacionales propuestas por Grice (1975) parten del principio de colaboración en el que los hablantes en un acto comunicativo cooperan para entenderse e interpelar, estos principios corresponden a las reglas pertinentes que se encuentran en la práctica verbal. Tales máximas regulan la economía que le es propia a los intercambios lingüísticos y funcionan por medio de un conjunto de normas conversacionales que se dan en una situación comunicativa. Esta categoría surge como emergente para evaluar las intervenciones que realizan los estudiantes durante el debate, además de generar en ellos una conciencia cuando participan oralmente

El cumplimiento de las máximas da cuenta de que el receptor en una situación no cumple un papel pasivo, sino que es activo en el proceso de elaboración afirmaciones y respuestas marcadas desde las directrices efectivas para que se produzca una situación comunicativa con fin cooperativo. Acudir a las máximas para evaluar formativamente a los jóvenes objeto de esta investigación es pertinente porque surge como categoría emergente que complementa la categoría *Género discursivo oral: Argumentación*, ya que a través del debate pueden establecerse en las intervenciones las siguientes máximas:

1. **Máxima de cantidad:** En su intercambio verbal da la cantidad necesaria de información (Ni más ni menos).
2. **Máxima de calidad:** En la práctica verbal su contribución tiene validez necesaria para considerarse auténtica y usa fuentes fidedignas para fortalecer sus argumentos. Además, Grice (1975) establece que, “en términos filosóficos, ser sincero no implica decir la verdad. La verdad depende de hechos objetivos, la sinceridad de la creencia subjetiva”. (p.526) Razón por la cual, no se debe decir aquello que no se puede probar, así se considere una verdad en contexto.
3. **Máxima de pertinencia o relevancia:** Cuando su contribución en la situación comunicativa es *destacada* se considera relevante y pertinente para el acto comunicativo.
4. **Máxima de modo o manera:** En el acto comunicativo su contribución fue clara y oportuna, esto implica en el debate el respeto por los tiempos y turnos de palabra.

Sumado a lo anterior, las máximas conversacionales también harán las veces de mapa de navegación en las intervenciones orales ya que su esencia se convertirá en una rúbrica de evaluación en los debates que en este proyecto se desarrollen. Así mismo, se destaca la importancia de la coevaluación en este tipo de dinámicas, así mismo Falchikov (2005), menciona que “la coevaluación o evaluación de pares es un proceso a través del cual los estudiantes y los profesores participan en la evaluación del trabajo de los estudiantes” (p.37). Con esto, los investigadores han determinado que este tipo de evaluación influye en la comprensión de los

estudiantes de su propio aprendizaje. Así se involucran de forma activa y autodirigida.

Por tanto, desarrollar estas máximas a través de una rúbrica en la que los jóvenes puedan co-evaluarse fortalecerá la argumentación, en la experiencia de debate, esto se explica en detalle en el capítulo 3 de esta investigación. El debate a realizarse es una apuesta por la Inter institucionalidad y la argumentación en el aula para fortalecer la competencia comunicativa oral.

Es así como una propuesta teórica, para el caso la de Grice (1975), logra condensar los elementos necesarios para evaluar la oralidad desde su concepción hasta su producción, permitiendo a todos los actores de un acto comunicativo, desarrollar procesos de auto, co y heteroevaluación de la oralidad que hasta el momento se había concebido por muchos como algo complejo y difícil de evaluar. Finalmente, gracias a las máximas de Grice, los estudiantes participantes de esta investigación, lograron tener una ruta para la creación y posterior evaluación de enunciados, esto como resultado de la “conciencia discursiva oral” surgida en ellos luego de conocer el impacto que sus palabras pueden llegar a tener.



### 3. Referentes Metodológicos

En este capítulo se presenta el paradigma, el método, y el diseño que fundamentan la investigación. Así mismo, se precisa el taller como propuesta didáctica, el plan de intervención y cronograma, la ejecución de la propuesta de intervención y los instrumentos para la recolección de datos. De este modo, luego de presentar la problemática que ha generado este interés investigativo, es indispensable anclarlo a una de las líneas de investigación propuestas en la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Por la naturaleza del proyecto se articula con línea *Pedagogía de las actividades discursivas de la lengua* ya que tal como lo presenta el Anexo 12 de MPLM “esta línea se centra en la investigación sobre las modalidades del lenguaje (oralidad y escritura) y sus actividades específicas: hablar, escuchar, leer y escribir en diversos ámbitos de la acción social, expresadas a partir de diversos tipos de discursos y textos.” (p.1) Nos centraremos en la modalidad oral del lenguaje y una de sus actividades específicas, hablar, dado que esta se encuentra estrechamente vinculada con el discurso, lo cual permite investigar sobre el lugar que otorga esta modalidad en relación con la producción discursiva del estudiante y el docente.

#### 3.1. Paradigma, método y diseño

Esta investigación es de carácter cualitativo, de acuerdo con Bonilla & Rodríguez (1997), esta condición permite mayor acercamiento para captar el fenómeno social y una mejor comprensión de la realidad social, además, de acuerdo con Gibbs (2012), toda investigación de este tipo supone una transformación ya que los registros que se puedan analizar, interpretar e intervenir, producirán un cambio. Este se acompaña de las estrategias multimétodo como la observación, las entrevistas, los diarios de campo, las grabaciones y las pruebas documentales (McMillan & Shumacher, 2005). Así, **el paradigma hermenéutico -interpretativo y el método cualitativo** no pretende buscar culpables o victimarios, sino que espera indagar sobre los factores que inciden en el discurso oral de los estudiantes, ya que en la mayoría de los casos, el papel que cumplen los docentes es fundamental bien sea para mitigar las asimetrías sociales o para desarrollarlas a la hora de construir

conocimientos usando la oralidad, pues es en la reflexión docente que se puede hablar de saber pedagógico, así pues “la crítica de pares profesionales, es decir, de otros maestros investigadores, y la autocrítica de la práctica pedagógica, han permitido un desarrollo profesional que ha llevado a procesos liberadores de los maestros investigadores” (Restrepo, 2004, p.54). No se puede desconocer que es sobre las reflexiones críticas que realiza y recibe el maestro que se pueden generar estrategias y cambios en la práctica educativa.

Desarrollar esta investigación implica orientarse bajo un paradigma que permita la reconstrucción y solución de problemas a partir de la auto reflexión, razón por la cual se asume el **paradigma hermenéutico-interpretativo** pues éste tiene como objeto de estudio los cambios socioculturales que buscan reconstruir y transformar la realidad, en este caso, del aula. El paradigma hermenéutico, entonces, emplea una descripción detallada y progresiva de los episodios del intercambio social, y gradualmente articula más y más elementos de su organización. La base de la interpretación en la comprensión se presenta en dos momentos, el primero es aquel que se da de manera superficial y surge de la recolección de datos. El segundo momento se presenta al terminar la recolección de datos, es un proceso de interpretación tendiente a la comparación a fin de precisar resultados. En relación con el paradigma y la interpretación social, se quiere tomar como punto de partida la experiencia oral que tienen los estudiantes de ciclo V de los Colegios oficiales “Juan Evangelista Gómez” y “Diego Montaña Cuellar”, ambos colegios ubicados al sur de Bogotá. La propuesta investigativa se desarrolla en dos colegios debido a que estas comunidades presentan las mismas dificultades en cuanto a la oralidad se refiere, los dos son grupos de estudiantes de grado 11, ad portas de terminar su educación media y con marcadas falencias en las habilidades argumentativas orales. Sumado a lo anterior, se busca que a través de esta experiencia se valide una de las premisas del paradigma socio crítico, lograr la transformación social por medio de la capacitación y la autoreflexión.

Luego de definir el paradigma, se diseñaron instrumentos que posibilitaron el desarrollo de esta investigación para la reconstrucción, el análisis y, sin lugar a dudas, la reflexión. Se espera que, con la implementación de instrumentos y la secuenciación de los elementos propios de este paradigma, se logren desarrollar,

impulsar y mejorar las intervenciones orales formales de los estudiantes a través de la evaluación constante y reflexiva de los resultados obtenidos.

Para reconocer cómo la respuesta silente del estudiante es producto de los discursos monológicos del docente, es necesario comprender las enunciaciones de los docentes y los estudiantes en el aula, con ello podrá realizarse una transformación en pro de las actividades discursivas de la lengua. Es así que, para poder resolver la pregunta formulada, el paradigma interpretativo permitirá transformar las prácticas discursivas asociadas a la oralidad en nuestro contexto educativo a partir de la observación participante y el papel del docente en interrelación con el estudiante. Además, este paradigma permite que el docente reconstruya su práctica, “el docente dejará de ser un técnico para ser un profesional autónomo, que se responsabiliza por sus acciones, reflexiona sobre su práctica conjuntamente con sus pares y está dispuesto a cambiar para mejorarla”. (Rodríguez, 2007, p.10) En síntesis, aquel que investiga en aula con el propósito de transformarla y transformarse en el proceso.

Para que la investigación pueda dar cuenta de una transformación situada en un contexto escolar, se ha considerado el **método cualitativo** ya que este permite al investigador identificar y reconocer los fenómenos estudiados a través de diversas técnicas como la observación y las entrevistas pues es así como se puede indagar mejor el problema planteado. De acuerdo con Hernández Sampieri & Mendoza (2014), los métodos cualitativos pueden estudiar la realidad en el contexto natural interpretando los fenómenos de los sujetos implicados, de igual manera, este método utiliza gran variedad de instrumentos de información como entrevistas, imágenes, observaciones y diarios de campo, entre otros.

Atendiendo al paradigma en relación con la re-construcción de la realidad, podría establecerse la re-construcción de la práctica docente en el marco del desarrollo de la oralidad. Esto permitirá al docente investigador tener una visión más amplia para entender el fenómeno de estudio a profundidad luego de realizar un proceso de triangulación, vinculado datos cualitativos e instrumentos etnográficos. Se subraya el papel del docente como investigador en el aula, pues de acuerdo con Cerda (2007) los maestros se transforman en objetos y sujetos de investigación, esto quiere decir que para ahondar en la oralidad de los estudiantes y los factores que

de ella se desprendan se debe partir de una investigación pedagógica o formativa que permita realizar aportes en un campo educativo concreto.

Se asume el diseño de Investigación-acción pues se esperan transformaciones de un grupo de estudiantes y docentes; así, el docente transforma su práctica desde el análisis de la misma. En palabras de Álvarez - Gayou (2003), este diseño tiene como finalidad, analizar situaciones problemáticas que permitan mejorar las prácticas concretas y la que aquí se presenta se relaciona con el ambiente escolar y sus actores directos (estudiantes y docentes) por tanto, la intervención que se realice apuntará a recolectar información que permita a las investigadoras proponer transformaciones de realidades específicas como son las asimetrías sociales y la respuesta silente en el aula de clase.

En síntesis, se esperaría que las problemáticas del rechazo a hablar y las asimetrías sociales puedan ser abordadas y posteriormente disminuidas como resultado de un proceso de investigación que articule primero el método cualitativo a fin de hacer una recolección de datos que dé cuenta de la problemática anteriormente expuesta, la indagación y la interacción de todos los miembros de la comunidad en este proceso, y segundo, el paradigma Hermenéutico-interpretativo como generador de cambios en el contexto, y finalmente el diseño investigación - acción como transformador de una realidad académica que inicia en el cambio de la práctica del docente.

### **3.2 El taller como propuesta didáctica**

Inicialmente se definirá el concepto de *taller* de acuerdo con los postulados de Ander-Egg (1999, p, 10) quien afirma que la palabra *taller* “sirve para indicar un lugar donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado. Aplicado a la pedagogía, el alcance es el mismo: se trata de una forma de enseñar y sobre todo de aprender”. Por su parte, el taller pedagógico en lengua materna, tal como lo asegura (Maldonado, p.3) se trata de una “estrategia didáctica del aprender a hacer cosas con palabras mediante la que el (los) estudiante(s) y el maestro recorren un camino de modo cooperativo y gradual, que les permite avanzar en el descubrimiento y solución de los problemas comunicativos.” De acuerdo con lo anterior es el taller la herramienta más útil en este ejercicio de investigación ya que

permite tanto al docente como a los estudiantes integrar la teoría y la práctica reflexiva demostrando así que la teoría conduce al saber y la práctica al hacer.

Es válido destacar que, si se espera obtener resultados efectivos y concretos, es necesario elaborar talleres que atiendan a las necesidades de los estudiantes y que logren dar cuenta de un proceso. Esto logrará ser permeado por el docente si se hace una creación responsable y consciente del o los talleres con los que en clase hará intervención. Sobre este tema el profesor (García, 2015, p.77) propone como marco de creación, considerar los siguientes cuestionamientos:

¿Qué se va a hacer o aprender (tema o problema)? ¿Sobre ese tema o problema qué se quiere aprender (subtemas)? ¿Para qué (objetivos)? ¿Por qué? (Desafíos) ¿Cómo (Metodologías)? ¿Cuándo (Cronograma)? ¿Dónde (Espacios a utilizar)?

Dicho de otra manera, el educador no será visto como el trasmisor del conocimiento, sino como el agente que dentro y fuera del aula se encarga de alentar, animar, asesorar y direccionar, las temáticas y los conocimientos, orientados al contexto de los estudiantes. Por su parte, los alumnos, serán agentes autónomos de aprendizaje y progreso apoyados siempre en el campo teórico y en el docente a fin de reflexionar las veces que sea necesario para llegar a un progreso sólido.

En conclusión, se apuesta a que la implementación del taller como propuesta didáctica les permitirá a los estudiantes construir de forma individual y colectiva los saberes necesarios para que estos sean cada vez más apropiados para su edad y nivel de escolaridad. Esto podría dejará una huella académica que les servirá a los estudiantes para la vida en contexto.

### **3.3 Plan de intervención y cronograma**

Una vez identificada la problemática relacionada con las habilidades de los estudiantes en el uso de la palabra o incompetencia en el uso de micro-habilidades que se refleja en silencios ante las preguntas del docente, urge desarrollar un proceso de intervención en los colegios Juan Evangelista Gómez (JEG) y Diego Montaña Cuéllar (DMC) con estudiantes de ciclo V.

En tanto que se asume el taller como una estrategia didáctica para aprender a hacer cosas con palabras entre estudiante y docentes de modo cooperativo y gradual, se propone integrar la teoría desde las categorías *competencia comunicativa oral* y *géneros discursivos orales* en una práctica reflexiva. Para ello, se tienen previstos 9 talleres desde el día 01 de abril hasta el día 31 de mayo de 2019 en ambos colegios.

La planeación de los talleres se realiza en tres fases: **sensibilización, práctica y debate**. La **primera fase** comprende cuatro talleres que dan cuenta de los conocimientos previos frente a los conceptos de oralidad, argumentación, debate, lenguaje verbal y lenguaje no verbal; esto permitirá que se empiece a dar un sentido, una **sensibilización** sobre *por qué hablar en el aula*, de tal manera que se construyan aprendizajes desde la voz de los estudiantes y con la mediación del docente. Esto implica que en cada taller hay espacios para la reflexión sobre cómo han concebido la oralidad los estudiantes y cómo van resignificando lo que sabían o les habían enseñado sobre ella.

En la **fase dos**, titulada *En práctica*, se desarrollan cuatro talleres que tienen el propósito de construir los conceptos en la práctica, entendiendo que la oralidad y la argumentación son aprendizajes que pueden ser usados en la cotidianidad, pero que cuando se encuentren en situaciones de debate académico será necesaria una planeación. Para reflexionar sobre este tema fue necesario que usaran su oralidad en el debate, pero ello implicó una preparación a través de indagaciones, observaciones de debates reales y participación de pequeños debates de práctica entre ellos.

Finalmente, en la **tercera fase**, (Debate), se propone un taller que identifica y evalúa los avances en la construcción de argumentos para el debate final que se realizará en dos sesiones. En este taller titulado “Simulación de la ONU” los estudiantes de ciclo V de ambas IED tendrán un encuentro académico significativo, este es un momento clave pues los educandos socializan lo aprendido. Por su parte, la evaluación de este proceso busca alejarse de lo punitivo, por el contrario, busca un carácter reflexivo porque se espera que invite a los jóvenes a la autoreflexión mientras el docente identifica fortalezas y debilidades presentes en los discursos de sus estudiantes. De acuerdo con lo anterior, es la evaluación formativa la que mejor se ajusta a los requerimientos de esta investigación, debido a que su intención

principal, es la de generar procesos de enseñanza y aprendizaje no la de castigar o asignar un número para cada estudiante.

A fin de generar comunidad académica, se buscó involucrar a los docentes de las demás especialidades desde diferentes enfoques, inicialmente se socializó la propuesta investigativa y se logró demostrar la necesidad que los estudiantes tenían frente al manejo de sus habilidades discursivas orales. Este espacio de interacción docente condujo a la presentación de estrategias que desde la mayoría las áreas se empezaron a implementar, así, los estudiantes lograron reconocer y manifestar que esta serie de actividades mejoraron sus habilidades discursivas orales y no lo asociaron con un contenido de una asignatura, de esta manera, sin reconocer de forma directa cómo ni cuándo, nuestros estudiantes notaban su transformación discursiva y lo ponían de manifiesto cada vez que les era posible.

Si bien los estudiantes ingresan al aula con competencias comunicativas orales básicas como preguntar, narrar o dialogar entre ellos, se apuesta porque la argumentación pueda fortalecer sus procesos de habla o transformar la voz silente de algunos estudiantes. Lo anterior derivado de la LEC, de nuestra experiencia docente y de la esencia misma de la argumentación, entendida como el arte de exponer un punto de vista, destacarlo y justificarlo buscando convencer a sus interlocutores.

Conviene aclarar que los talleres diseñados se aplicaron de manera paralela en las dos instituciones distritales (DMC y JEG) con el fin de potenciar sus habilidades orales formales. Se espera que los alumnos puedan hacer intervenciones de calidad en el debate programado SIMONU y, con ello, mejoren su discurso oral en la vida diaria. Esta implementación se hace de manera simultánea a fin de garantizar la equidad en los procesos antes, durante y después del debate programado.

La programación del debate se realiza *intercolegios*, es decir, no solo debatieron entre ellos, sino que lo hicieron con los estudiantes de la otra IED. En esta medida, el primer debate de la Simulación de las Naciones Unidas fue en el colegio DMC, así que los estudiantes del JEG se desplazaron hacia la IED DMC. De igual forma, los estudiantes del DMC harán lo propio en la IED JEG para culminar el debate para el que se han estado preparando.

En el siguiente cuadro se presenta cada uno de los talleres que se desarrollaron en las instituciones distritales DMC Y JEG. En este cuadro se presenta el paso a

paso de las diferentes fases del taller, junto con la unidad de análisis. Así mismo, los talleres completos pueden ser consultados en el (Anexo 5)

FASE	OBJETIVO	TALLER	UNIDAD DE ANÁLISIS
Sensibilización	Activar conocimientos previos frente a la construcción del concepto de oralidad.	<p><b>Título:</b> Mi palabra cuenta</p> <p>1. “Conversemos y escuchemos un ratito” Saberes previos sobre oralidad y entonación.</p> <p><b>(Actividad de motivación)</b></p> <p>2. La lleva de la voz y lectura en voz alta con entonación <b>(Actividad de exploración)</b></p> <p>3. Elaboración de un poema. Puesta en escena <b>(Asimilación)</b></p> <p>4. <b>Evaluación:</b> Diagnóstico, asignación de países para SIMONU (conceptual, actitudinal y procedimental) Para desarrollar esta actividad se tuvo en cuenta la distribución política y la situación mundial actual para dejar países que presentan oposición en las dos instituciones.</p>	<p>-Fortalecer asertivamente los gestos que acompañan al discurso, evitando el despliegue de las emociones, miedos y tensiones que podrían sentir ante factores de la oralidad pública, esto a través de los acuerdos grupales de no burlas y la motivación que tanto el grupo como el docente proporcionan.</p> <p>(Unidad de análisis: Control de emociones (Vilá, 2011)</p> <p>-Transformar la voz silente del estudiante motivando a fortalecer su competencia comunicativa oral.</p> <p>dominio de la voz.</p> <p>-Agilidad en la selección del vocabulario y el uso de las estructuras morfosintácticas</p> <p>-El reconocimiento de las reglas sociales que imperan en el contexto</p>
	Asociar los conceptos	2 <b>Título:</b> El poder de	-El gesto



	<p>en situaciones particulares de comunicación.</p>	<p>una decisión</p> <p>1. ¿Y tú qué opinas?</p> <p>Activación de la oralidad a través de la opinión <b>(Actividad de motivación)</b></p> <p>2. El valor de la opinión <b>(Actividad de exploración)</b></p> <p>3. No se quede callado, ¡denuncie! - ¿cuál es tu nombre? <b>(Asimilación)</b></p> <p>4. <b>Evaluación:</b> Sesión de preguntas, respuestas y reflexiones en torno a la forma de pedir y dar una opinión (conceptual, actitudinal y procedimental)</p> <p>Instrumentos de evaluación: diario de campo, preguntas de respuesta simple, formatos y rúbricas de autoevaluación y coevaluación.</p>	<p>-Fortalecer asertivamente los gestos que acompañan al discurso, evitando el despliegue de miedos y tensiones que podrían sentir frente al público. Se establecieron acuerdos de no burlas y se concertó participar con respeto y motivación. (Unidad de análisis: Control de emociones (Vilá, 2011)- Argumentación.</p> <p>-Transformar la voz silente del estudiante mediante el fortalecimiento de la competencia comunicativa oral.</p> <p>-Formalidad discursiva</p> <p>-Uso de un registro lingüístico con el grado de formalidad adecuado al espacio social en el cual se desarrolla la comunicación oral</p>
	<p>Construir el concepto debate y su relación con la argumentación oral</p>	<p>3 <b>Título:</b> Y tú ¿de qué lado estás?</p> <p>1.<b>Actividad</b></p> <p>¡PONCHADA!</p> <p><b>(Actividad de motivación)</b></p>	<p>- Control de emociones (Vilá, 2011)</p> <p>Argumentación</p> <p>-Transformar la voz silente del estudiante</p>

		<p>2. Que el ojo no te engañe (<b>Actividad de exploración</b>)</p> <p>3. Vamos a escuchar (<b>Asimilación</b>)</p> <p>4. <b>Evaluación:</b> Sesión de preguntas, respuestas y reflexiones en torno a la elaboración y presentación de un argumento (Máximas conversacionales: Cantidad, calidad, relevancia, modo) (conceptual, actitudinal y procedimental)</p>	<p>motivando a fortalecer su competencia comunicativa oral.</p> <p>-Uso de un registro lingüístico con el grado de formalidad adecuado al espacio social en el cual se desarrolla la comunicación oral.</p>
	<p>Potenciar el lenguaje no verbal de los estudiantes para complementar sus discursos orales.</p>	<p>4 <b>Título:</b> Mis gestos comunican.</p> <p>1. “Los gestos del discurso” Video: La vida es bella, escena en la que Guido, traduce las reglas del sargento. (<b>Actividad de motivación</b>)</p> <p>2. “Hablar sin hablar” y “los objetos imaginarios” (<b>Actividad de exploración</b>)</p> <p>3. Adivina mi profesión (<b>Asimilación</b>)</p> <p>4. <b>Evaluación:</b> Reconocimiento del lenguaje no verbal (conceptual, actitudinal y procedimental)</p>	<p>-Coherencia y cohesión del discurso.</p> <p>-El reconocimiento de las reglas sociales que imperan en el contexto.</p> <p>-Uso de un registro lingüístico con el grado de formalidad adecuado al espacio social en el cual se desarrolla la comunicación oral</p> <p>- Fortalecer asertivamente los gestos que acompañan al discurso, evitando el despliegue de las emociones, miedos y tensiones que podrían sentir ante factores de</p>

		Instrumentos de evaluación: diario de campo, preguntas de respuesta simple, formatos y rúbricas de autoevaluación.	la oralidad pública, esto a través de los acuerdos grupales de no burlas y la motivación que tanto el grupo como el docente proporcionan. (Unidad de análisis: Control de emociones (Vilá, 2011) -Transformar la voz silente del estudiante motivando a fortalecer su competencia comunicativa oral.
En práctica	Realizar un portafolio individual con los criterios de SIMONU. (De acuerdo con el país asignado)	5 <b>Título:</b> Construyendo mi portafolio para un debate. ¿Cómo argumentar? (Máximas conversacionales de cantidad, calidad, relevancia y modalidad) 1. “¿Qué es eso del portafolio? <b>(Actividad de motivación)</b> 2. “Analizando si argumenta: Video” Los Simpson: Fragmento del debate entre Lisa y Megan” <b>(Actividad de exploración)</b> 3. “Mi discurso de apertura” (Primer paso) <b>(Asimilación)</b>	-Argumentación -El reconocimiento de las reglas sociales que imperan en el contexto. -Máximas conversacionales -Uso de un registro lingüístico con el grado de formalidad adecuado al espacio social en el cual se desarrolla la comunicación oral -Integración de recursos retóricos y de síntesis

		4. <b>Evaluación:</b> Crear el portafolio para SIMONU con los criterios del proyecto (conceptual, actitudinal y procedimental)	
Proponer el análisis de un debate en un contexto real de comunicación.	6 <b>Título:</b> Hablando claro 1. “La voz de los kids” <b>(Actividad de motivación)</b> 2. Argumentando ando (Máximas de conversación: cantidad, calidad, modo y relevancia) <b>(Actividad de exploración)</b> 3. Luces, cámara... acción <b>(Asimilación)</b> 4. <b>Evaluación:</b> criterios del proyecto (conceptual, actitudinal y procedimental), coevaluación.	-Uso de las reglas sociales -El reconocimiento de las reglas sociales que imperan en el contexto. -Uso de un registro lingüístico con el grado de formalidad adecuado al espacio social en el cual se desarrolla la comunicación oral -Integración de recursos retóricos y de síntesis. -Transformar la voz silente del estudiante motivando a fortalecer su competencia comunicativa oral. -Uso de las Máximas conversacionales.	
Reconocer y usar las reglas del debate mediante interacciones argumentativas.	7 <b>Título:</b> Debatiendo 1. “Defendiendo mis ideas” recordando el concepto de debate. (Máximas de conversación: cantidad, calidad, modo y	-Debate -El reconocimiento de las reglas sociales que imperan en el contexto. -Transformar la voz silente del estudiante	

		<p>relevancia)  <b>(Actividad de motivación)</b>  2. “Lluvia de ideas, tingo, tango”  <b>(Actividad de exploración)</b>  3. Estructura de un debate de la ONU  <b>(Asimilación)</b>  4. <b>Evaluación:</b> Estudiar los componentes de la simulación para el debate. (conceptual, actitudinal y procedimental)</p>	<p>motivando a fortalecer su competencia comunicativa oral.  -Uso de un registro lingüístico con el grado de formalidad adecuado al espacio social en el cual se desarrolla la comunicación oral  -Integración de recursos retóricos y de síntesis  ominio de la voz.  -Agilidad en la selección del vocabulario y el uso de las estructuras morfosintácticas</p>
	<p>Simulacro de un debate</p>	<p>8 Título: Debate de las frutas y las verduras  1. “Construyendo mi caballete”.  <b>(Actividad de motivación)</b>  2. “Escribiendo el discurso de apertura”  <b>(Actividad de exploración)</b>  3. Debatiendo (Máximas de conversación: cantidad, calidad, modo y relevancia)  <b>(Asimilación)</b>  4. <b>Evaluación:</b> reconocer los componentes del</p>	<p>-El reconocimiento de las reglas sociales que imperan en el contexto.  -Uso de un registro lingüístico con el grado de formalidad adecuado al espacio social en el cual se desarrolla la comunicación oral  -Integración de recursos retóricos y de síntesis  ominio de la voz.  -Agilidad en la selección del vocabulario y el uso de las estructuras morfosintácticas.</p>

		<p>debate, atendiendo al principio de evaluación formativa.</p> <p>Instrumentos: se utiliza una rejilla de autoevaluación basada en los 6 criterios para la enseñanza de la lengua oral de Montserrat Vilá y una rúbrica como herramienta de hetero evaluación basada en las máximas de Paul Grice. Se espera que estos instrumentos permitan a los estudiantes reflexionar frente al proceso grupal e individual respecto a alcanzar una meta.</p>	<p>-Uso de las máximas de conversación.</p> <p>-Transformar la voz silente del estudiante motivando a fortalecer su competencia comunicativa oral.</p>
Debate	Determinar la validez del debate como género que promueve la oralidad y fortalece la argumentación	<p>9. <b>Título:</b> La oralidad es significativa en mi vida</p> <p>1. “Mesa redonda, qué he aprendido, telar de ideas, telar de ideas”.</p> <p><b>(Actividad de motivación)</b></p> <p>2. “Un limón y medio limón”</p> <p><b>(Actividad de exploración)</b></p> <p>3. Imágenes que me permiten debatir</p> <p><b>(Asimilación)</b></p> <p>4. <b>Evaluación:</b> Presentarse al debate final (conceptual, actitudinal y</p>	<p>-Argumentación</p> <p>-El dominio de la voz.</p> <p>-Agilidad en la selección del vocabulario y el uso de las estructuras morfosintácticas.</p> <p>-El reconocimiento de las reglas sociales que imperan en el contexto.</p> <p>-Uso de un registro lingüístico con el grado de formalidad adecuado al espacio social en el cual se desarrolla la comunicación oral.</p>

		procedimental)	<p>-Transformar la voz silente del estudiante motivando a fortalecer su competencia comunicativa oral.</p> <p>-Uso de las máximas conversacionales.</p>
	<p>Socializar y poner en escena el debate ante un contendor real.</p>	<p>Debate final:          Simulación de la ONU          10 y 11 Debate sobre <i>Corrupción: políticas, factores éticos y educativos</i>          El debate se dará en dos momentos, el primero en el colegio Diego Montaña Cuellar, allí se reunirán los estudiantes de grado once de las dos instituciones educativas, allí se dará inicio al taller y al terminar se dará paso a la primera hetero evaluación. El segundo momento se dará una semana después del encuentro inicial en el colegio Juan Evangelista Gómez una semana después del primer encuentro, se desarrollará de una manera similar y al terminar se implementará nuevamente la rúbrica</p>	<p>-Uso de las máximas conversacionales.</p> <p>-El dominio de la voz.</p> <p>-Agilidad en la selección del vocabulario y el uso de las estructuras morfosintácticas.</p> <p>-El reconocimiento de las reglas sociales que imperan en el contexto.</p> <p>-Uso de un registro lingüístico con el grado de formalidad adecuado al espacio social en el cual se desarrolla la comunicación oral.</p> <p>-Transformar la voz silente del estudiante motivando a fortalecer su competencia comunicativa oral.</p>

		de heteroevaluación. Por otra parte, la rejilla de autoevaluación se implementará de manera independiente en las dos instituciones a fin de completar el proceso de evaluación formativa.	
--	--	--	--

### 3.4 Ejecución de la propuesta de intervención

Para la implementación de los 9 talleres orientados hacia el fortalecimiento de la competencia comunicativa oral a través de la argumentación, se consultó a Ander- Egg (1999), en relación con la estructura y con el desarrollo de actividades grupales e individuales. Asimismo, se consultó la propuesta de Atorresi (2018) en relación con el empleo de consignas como analizar, comparar, argumentar, sintetizar, definir, describir, ejemplificar, diferenciar, expandir, fundamentar, relacionar, resumir y sistematizar. De igual forma se retomó a Rodríguez (2015) en cuanto postula el taller como una herramienta que permite la recolección, interpretación y sistematización de la información que se recoge en la investigación educativa, lo cual garantiza un valor significativo en el análisis por su carácter investigativo, pedagógico-didáctico y lingüístico comunicativo. De esta forma, cada taller tiene un título, tres o cuatro actividades y una evaluación, distribuidas así: Actividad de motivación, Actividad de exploración, Asimilación, Evaluación. Así mismo contiene sus respectivos objetivos, problemas a resolver y tiempos de ejecución (dos horas cada taller).

Se espera entonces que, a partir de los diferentes talleres, los jóvenes puedan suplir la carencia que ellos mismos identificaron desde el principio frente a la intención o mejor aún, la necesidad de fortalecer sus producciones discursivas orales, para hablar en público sin el temor o rechazo que en algún momento percibieron:

**p** Es que::, pues::, **II** uno quiere hablar y uno le dice a los profesores que le enseñen a uno **I**, pero ellos solo dicen “tranquilo, tú



puedes" **I, p** pero ninguno dice mire vamos a hacer algo para que ustedes mejoren **I. f** Yo creo que, si nos enseñan a hablar bien en público y en cualquier lugar pues::, pues::, nos cambiarían la vida" (Estudiante de ciclo V, IED Diego Montaña Cuéllar)

La reflexión sobre estas perspectivas y la puesta en práctica del taller generó un aprendizaje significativo puesto que les permitió a los jóvenes darle un nuevo valor a su lengua oral:

**f** Para mí fue realmente importante saber que mis palabras eran valiosas **I**, que significaban mucho **I**, es decir, **I f** que yo pudiera aprender a hablar en voz alta me hizo ver que puedo comunicarme y reflexionar sobre por qué no lo hacía antes **2. f** Yo puedo hacer cosas con mi oralidad **I**, con mi voz **I**, con mis palabras. **f** Es algo me que me servirá para una entrevista **II**, para pedir **I** pues trabajo **I**, para hacer amigos, para todo profe, PARA TODO. (Estudiante de ciclo V, IED Diego Montaña Cuéllar)

De antemano, ellos sabían que gracias a los procesos de enseñanza y potenciación de aspectos como el vocabulario, la argumentación, la opinión crítica, el tono de voz, el timbre y la dicción entre otros, se fortalecería su competencia comunicativa oral y que, además, esta se convertiría en una competencia útil para la vida diaria, de tal forma que atendería a lo académico, lo social y lo laboral. De otro lado, en lo que respecta a la evaluación se tuvieron en cuenta los criterios **conceptual, procedimental y actitudinal**, esto implica **la evaluación formativa** que, de acuerdo con López Valero (1991), se trata de un proceso de evaluación continuo que repercute en los estudiantes, de tal manera que les permite adherirse a grupos reales, colectivos, y significativamente les da la posibilidad de relacionarse con el otro no sólo en el aspecto académico y laboral, sino en su vida social. De tal forma que la evaluación formativa promueve la autorreflexión y el control sobre el aprendizaje propio, para mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza en relación con una **evaluación auténtica** en situaciones reales de aprendizaje.

Fue necesario optar por la evaluación formativa, ya que según López Valero (1991), esta genera procesos de **enseñanza y aprendizaje**, y permite la búsqueda e interpretación de evidencias acerca del logro de los estudiantes con respecto al fortalecimiento de la competencia comunicativa oral. Así, se esperaba que las docentes pudieran identificar dónde se encuentran los aprendices en relación con su lugar de enunciación, asimismo se pretendía conocer las dificultades que enfrentan cuando usan la modalidad oral para así determinar qué es lo que sigue y

hacia dónde deben dirigirse los talleres para cerrar la brecha entre el conocimiento actual y las metas esperadas y cuál es el mejor modo para lograr un aprendizaje significativo. A esto se añade que la evaluación comprende varios procesos como recoger información, analizarla, realizar juicios de valor de acuerdo con unos criterios y tomar decisiones, lo cual requiere de un docente reflexivo frente a su práctica para mejorarla en beneficio de sus estudiantes y su formación.

Por otra parte, se promovió la coevaluación, ya que al ir de la mano con la evaluación formativa se podrá valorar cada uno de aportes que los estudiantes hacen, tanto en lo individual como en lo grupal. Se considera la evaluación parte fundamental de este proceso de implementación, ya que, a través de ella se focalizan fortalezas y debilidades de los estudiantes y del taller. Del mismo modo la coevaluación da lugar a la reflexión personal y colectiva, permitiendo a cada uno tener conciencia de sus fortalezas y debilidades, como resultado de un proceso de aprendizaje y del estudiante mismo como agente de cambio, dentro de un proceso crítico de evaluación. Esto se puede evidenciar en los corpus que se presentan como análisis en el siguiente capítulo, ya que los jóvenes manifestaron sus debilidades y valoraron sus nuevos conocimientos, así como la puesta en práctica de su oralidad en los talleres realizados.

Se destaca que durante la aplicación de los talleres los estudiantes propusieron una rejilla de autoevaluación y las docentes les propusimos una rejilla de coevaluación a partir de las máximas conversacionales de Grice (1975).

De otra parte, se elaboró con la participación de los estudiantes una rejilla de autoevaluación para la oralidad, basado en los 6 criterios para la enseñanza de la lengua oral de Montserrat Vilá (2011). Esta rejilla se usó en el momento de la simulación interna del primer debate y en las dos sesiones de debate donde participaron ambos colegios, se realizaron para que el estudiante se concientizaran de sus intervenciones, pudieran llevar su propio proceso y así saber cómo avanzan. Al darle la oportunidad al estudiante de hacerlo, se le otorga la responsabilidad de ser quien lidere y ponga a prueba sus avances, además con los resultados las docentes podrán observar el proceso individual del estudiante para saber qué se puede fortalecer más y observar las variables comunes entre el grupo de educandos, por:

**Tabla 6. Rúbrica de Autoevaluación**

Fuente: Elaboración propia

	<b>Criterio</b>	<b>SI</b>	<b>Medianamente</b>	<b>NO</b>	<b>Comentarios</b>
	El discurso formal ha sido planificado				
	Hay dominio de voz (Uso el tono de voz apropiado para hacer la intervención)				
	Se presenta agilidad en la selección del vocabulario y en el uso de las estructuras morfosintácticas (inicio o cierre de las frases, orden sintáctico, concordancias...), que la inmediatez de la oralidad exige.				
	Hay control de la coherencia y cohesión del discurso (Respondo lo que me preguntan, no me salgo del tema de discusión)				
	Realizo afirmaciones, sustentadas con evidencias, para defender una tesis en mi argumentación.				
	Las evidencias que utilizo son partir de datos surgidos de investigaciones, de ejemplos y de condiciones observables que le da veracidad a la afirmación (evidencia estadística, datos observables, ejemplos e historias, y, finalmente, información testimonial, provista por expertos.)				
	El razonamiento de mi argumento es claro, no es forzado. (La justificación que realizo conecta la afirmación con la evidencia ofrecida)				

	Hay un registro lingüístico con el grado de formalidad adecuada. (Hablas como delegado en tercera persona representando tu país)				
	Se evidencia control en el tiempo de escucha.				
	Uso convenciones de cortesía de acuerdo con las reglas sociales. (Reglas de Simonu, ejemplo "honorable delegado)				
	Controlo mi emoción, miedo o timidez mientras hablo. (Vilá, 2011)				

**Tabla 7: Rúbrica de coevaluación**

Fuente: Elaboración propia

**RÚBRICA DE EVALUACIÓN A PARTIR DE LAS MÁXIMAS DE PAUL GRICE**  
**(Coevaluación)**

Delegado que se evalúa: _____	5	4	3	2	1	Comentarios
<b>Máxima de cantidad</b>	Da la cantidad necesaria de información (ni más ni menos)	Aporta información limitada en sus intervenciones.	Proporciona mínima información en sus intervenciones.	Restringe la información en sus diferentes intervenciones.	No aporta información, ni participa de las intervenciones.	
<b>Máxima de calidad</b>	Su contribución tiene la validez necesaria para considerarse auténtica y usa fuentes para fortalecer sus argumentos.	Su contribución tiene validez aun cuando no es del todo auténtica, y utiliza algunas fuentes para fortalecer sus argumentos.	Su contribución tiene escasa validez lo que la hace carente de autenticidad y la restringe para citar fuentes que fortalezcan sus argumentos.	La validez de su contribución es limitada lo cual le resta autenticidad a sus aportes.	Presenta argumentos sin validez ni autenticidad que los fortalezca.	
<b>Máxima de pertinencia o relevancia</b>	Su contribución fue destacada (tuvo relevancia en el grupo)	Su contribución fue buena, (tuvo relevancia moderada en el grupo)	Su contribución fue aceptable (tuvo relevancia parcial en el grupo)	Su contribución fue escasa (tuvo relevancia mínima en el grupo)	Se abstuvo de hacer contribuciones.	
<b>Máxima de modo o manera</b>	Su contribución fue clara y oportuna (se respetaron tiempos y turnos de palabra)	Su contribución fue clara y oportuna (no se respetaron del todo, los tiempos y turnos de palabra)	Su contribución fue medianamente clara y oportuna (se respetaron de manera parcial los tiempos y turnos de palabra)	Su contribución fue poco clara y oportuna (no se respetaron del todo tiempos y turnos de palabra)	Su contribución no fue clara ni oportuna (no se respetaron los tiempos ni turnos de palabra)	

Estas rejillas pretenden el desarrollo de una evaluación formativa y consciente de los estudiantes frente a sus aprendizajes para que cada uno pueda ver en qué y cómo han avanzado en relación con el fortalecimiento de su competencia comunicativa oral. Por otro lado, se advierte que los talleres se organizaron en tres fases, así: **sensibilización, práctica y debate**. La primera fase comprende cuatro talleres que dan cuenta de los conocimientos previos frente a los conceptos de oralidad, argumentación, debate, lenguaje verbal y lenguaje no verbal. En esta fase se realizaron los talleres: “Mi palabra cuenta”, “El poder de una decisión”, “Y tú ¿de qué lado estás?”, “Mis gestos comunican”, que permitieron que los estudiantes reconocieran, entre otros aspectos, la importancia de la oralidad, iniciarán el proceso para vencer el temor a expresar su opinión, resignificar la importancia de escuchar de manera atenta y la manera de organizar argumentos junto con el valor del lenguaje corporal.

De esta manera, en la primera fase se buscó una activación de conocimientos previos frente a la construcción del concepto de oralidad, la apropiación de expresiones y construcciones verbales útiles para manifestar de manera formal su punto de vista. La aplicación de este Taller hizo visible el temor de los estudiantes a enfrentarse en público y a responder a las preguntas de la docente mediante la oralidad, además resignificaron el papel de la oralidad en el aula a través de la construcción y el desarrollo de una controversia, del mismo modo potenciaron el lenguaje no verbal como complemento de sus discursos orales.

Por su parte, la segunda fase titulada *En práctica* pretendía que a partir de la conceptualización que ya han tenido los estudiantes, sobre la oralidad, su uso en la cotidianidad y su significación en la vida. Se dé una orientación hacia lo que en la escuela se conoce como “Simulación de la organización de las naciones unidas - SIMONU”, evento que se realiza cada año en los dos colegios distritales donde cada estudiante asume el rol de un delegado de un país asignado para defender una postura frente a un tema específico. Esta fase permitió un aprendizaje sobre oralidad para fortalecer su competencia comunicativa desde la argumentación, para ello se plantean cuatro (4) talleres que explican cómo argumentar, se propone el análisis de un debate en un contexto real de comunicación, se establece cómo en el debate se dan interacciones argumentativas, y se prepara para SIMONU (según indicaciones de la ONU). Lo anterior deriva en el cuarto taller de esta fase que

corresponde a la práctica la simulación, realizando inicialmente el debate de la frutas y verduras donde cada joven es un país que representa una fruta, por ejemplo, *República democrática del tomate*.

La segunda fase de los talleres permitió observar cómo los estudiantes podían fortalecer su competencia comunicativa oral. Para comprobar este avance, se utilizaron las rejillas de autoevaluación y coevaluación, de esta manera se esperaba generar en los estudiantes la concientización por su proceso, es así como la apropiación de la lengua en uso cobra mayor significado. Los talleres de esta fase llevan por título: *Construyendo mi portafolio para un debate, Hablando claro, Debatiendo y Debate de las frutas y las verduras*.

Por consiguiente, la tercera fase titulada *Debate* contiene el último taller que determina la validez del debate como género que promueve la oralidad y fortalece la argumentación. Resultado de la aplicación de los nueve talleres se realiza el Debate Interinstitucional, SIMONU, sobre *Corrupción: políticas, factores éticos y educativos*. Tal como se puede ver en las siguientes transcripciones tomadas durante el debate intercolegios:

IED JUAN EVANGELISTA GÓMEZ	IED DIEGO MONTAÑA CUÉLLAR
<p><b>E12:</b> f Mi réplica va para Hungría ff porque pareciera que sus políticas sólo benefician a los corruptos. Meterlos a la cárcel sin una pena de muerte no hace que la sociedad recapacite. Según mi nación I,China, se propone la pena de muerte porque no es justo que otros puedan robarle a los niños y a su educación. Hace falta mano dura real, la que se puede hacer desde la pena de muerte. ff</p>	<p><b>E8:</b> f Delegada de China, usted como país que apoya la muerte debería saber que la guerra no se combate con muerte ff II pues es que en Hungría no se mata por corrupción, hay otras acciones. Escúcheme, ¿matar le ha servido para acabar con la corrupción? ¿? Porque sus índices no posicionan a China como la menos corrupta. III</p>

De esta manera los estudiantes de las dos instituciones se enfrentaron a un debate real, con personas desconocidas, respondiendo a cuestionamientos concretos, sobre factores verídicos y dándole alcance a las consultas que sobre los diferentes países hicieron. Así que, al terminar esta fase, los estudiantes pudieron sentir mayor tranquilidad, de hacer uso de sus habilidades discursivas orales ya que en un contexto real, han puesto en marcha cada uno de los elementos vistos a lo

largo de los talleres y han comprobado cómo con ellos la calidad de sus intervenciones mejora notablemente, esto se concluye a partir de las experiencias que como docentes tuvimos con ellos y de las transcripciones aquí plasmadas sobre el antes y el después de la implementación de los talleres.

### **3.5 Instrumentos para la recolección de datos y su descripción:**

Los instrumentos de recolección de datos cobraron gran relevancia en el que hacer investigativo ya que permitieron registrar y observar las prácticas. Con los instrumentos de recolección de datos, las investigadoras documentaron de manera organizada y con un claro objetivo la información detallada (visual, auditiva, etc.) de cada una de los encuentros académicos.

Durante el desarrollo de la implementación de los talleres, se utilizaron las estrategias multimétodo planteadas por McMillan & Shumacher (2005). Tales estrategias permitieron la recopilación de datos para su posterior análisis, en correspondencia se enuncian las herramientas de recolección:

- **Observación:** Esta etapa comenzó con la lectura etnográfica aplicada desde que los estudiantes se encontraban en el grado décimo en el 2018. La observación permitió recolectar los datos que dieron paso a vislumbrar la problemática planteada en esta investigación, actualmente este instrumento permite ver los avances que van teniendo los estudiantes.
- **Acción participante:** La aplicación de los talleres es apoyada por la investigación acción participante, ya que brinda la posibilidad de transformar e intervenir el ambiente en el que están los estudiantes para dirigirlos a un determinado fin.
- **Grabaciones de audio:** Permiten captar la oralidad durante el desarrollo de la implementación de los talleres. Para la transcripción se usa la siguiente tabla de los elementos no verbales y verbales presentes en la transcripción (Calsamiglia y Tusón ,1999).
- **Grabaciones de video:** Además de permitir recuperar la oralidad durante las sesiones, las grabaciones de video posibilitan reconocer los aspectos



proxémicos de la oralidad de las personas, que incluye la gestualización que se hace al hablar o escuchar.

- **Diarios de campo (véase Anexo 3. Diarios de campo):** Se utilizaron dos diarios que permitieron el registro de lo sucedido durante la aplicación, estas herramientas refuerzan la observación y participación.
- **Talleres:** Forman parte de lo que McMillan & Shumacher (2005) conocen como *Pruebas documentales*, que son correspondientes a las actividades que se implementaron en los talleres, las cuales permitieron la recolección de la información para fortalecer el proceso investigativo.
- **Entrevistas (véase Anexo 2. Formato de entrevistas a estudiantes):** Realizadas a los estudiantes y docentes para conocer sus posturas y opiniones frente a la competencia comunicativa oral.
- **Encuestas (véase Anexo 1. Formato de encuesta docente):** Se utilizaron para recolectar información del cuerpo docente y directivo de las IED seleccionadas para esta investigación, con el fin de conocer sus prácticas pedagógicas en relación con el fortalecimiento de la competencia comunicativa oral.

#### 4. Análisis y Discusión de Resultados

En el presente capítulo se da a conocer el análisis de los resultados obtenidos tras haber ejecutado la propuesta de intervención mediante los talleres. Inicialmente, se evidenció la necesidad de elaborar un esquema en el cual se organizarán tanto las competencias como sus componentes y unidades, esto, con el fin de generar un aporte suficiente a la implementación de la propuesta investigativa y al posterior análisis de resultados, además permitió clarificar la ruta a seguir en cada una de las intervenciones.

El desarrollo fue orientado por las categorías destinadas para fortalecer la competencia comunicativa oral de los estudiantes y reducir las respuestas silentes: *Competencia comunicativa oral, Géneros discursivos orales: Argumentación, Voz Silente y Máximas conversacionales*. Para tal fin se recolectaron corpus antes de la aplicación de la propuesta (febrero- marzo de 2018) y después de la ejecución (abril-mayo). Con esta labor se refinaron las categorías y subcategorías hasta quedar con sus respectivas unidades de análisis.

En virtud de lo anterior, se presenta el siguiente cuadro:

**Cuadro 2: Categorías, subcategorías y unidades de análisis de la investigación.**

Categorías	Subcategorías	U A
Competencia comunicativa oral	Componente lingüístico discursivo	Agilidad en la selección del vocabulario y el uso de las estructuras morfosintácticas.
		2.Dominio de la voz.
		3.Coherencia y cohesión del discurso.
		4. Dominio de géneros discursivos orales formales prototípicos.
	Componente contextual	1. Control que ejerce el orador sobre el tiempo de escuchar que somete al interlocutor.
		El reconocimiento de las reglas sociales que imperan en el contexto
		3.Uso de un registro lingüístico con el grado de formalidad adecuado al espacio social en el cual se desarrolla la comunicación oral.

	Componente estratégico retórico	1. Integración de recursos retóricos y de síntesis. 2. Control de emociones, miedos y tensión, factores de la oralidad pública
Género discursivo oral (Argumentación)	Primarios o simples	1.Pregunta
		2.Diálogo
	Secundarios o complejos Argumentación	1. Afirmación
		2. Evidencia
		3.Conclusión
Máximas conversacionales (Categoría emergente)	Máxima de cantidad	1.Da la cantidad necesaria de información (ni más ni menos)
	Máxima de calidad	2.Su contribución tiene la validez necesaria para considerarse auténtica y usa fuentes para fortalecer sus argumentos
	Máxima de pertinencia o relevancia	3.Su contribución es destacada (tuvo relevancia en el grupo)
	Máxima de modo o manera	4. Su contribución fue clara y oportuna (se respetaron tiempos y turnos de palabra)
Género discursivo secundario	Debate académico (Como un acto de comunicación, que mejora a medida que las ideas expuestas aumenten en cantidad y en calidad de los argumentos. Se prepara el tema y la pregunta a debatir con antelación. Es el formato más usado por los hispanohablantes y se adapta en la simulación de la ONU))	Componente estratégico retórico: Control que ejerce el orador sobre el tiempo de escuchar que somete al interlocutor. El reconocimiento de las reglas sociales que imperan en el contexto Uso de un registro lingüístico con el grado de formalidad adecuado al espacio social en el cual se desarrolla la comunicación oral. Integración de recursos retóricos y de síntesis. Control de emociones, miedos y tensión, factores de la oralidad pública
Voz silente	Componente lingüístico-discursivo	1.Tiempo y adecuación de la producción de habla
Competencia comunicativa oral	Componente lingüístico-discursivo	Agilidad en la selección del vocabulario y el uso de las estructuras morfosintácticas.
		2.Dominio de la voz.
		3.Coherencia y cohesión del discurso.
		4. Dominio de géneros discursivos orales formales prototípicos
	Componente contextual	1. Control que ejerce el orador sobre el tiempo de escuchar que somete al interlocutor.
		2. El reconocimiento de las reglas sociales que imperan en el contexto.

		3. Uso de un registro lingüístico con el grado de formalidad adecuado al espacio social en el cual se desarrolla la comunicación oral.
	Componente estratégico-retórico	1. Integración de recursos retóricos y de síntesis.
		2. Control de emociones, miedos y tensión, factores de la oralidad pública
El taller pedagógico	Sensibilización	1. Motivación
	Conceptualización	2. Exploración 3. Asimilación
	Evaluación	4. Evaluación

Para la recolección de los corpus se tomaron las transcripciones orales que corresponden a 9 talleres y dos debates que dan por finalizado los ejercicios desarrollados con el fin de transformar la respuesta silente de los estudiantes en producciones orales con sentido, orientadas por la argumentación. Posteriormente, se avanzó en la interpretación de los registros y material susceptible de ser estudiado (Grabaciones, diarios de campo, encuestas y entrevistas), de tal manera que se pudieran analizar los rasgos retóricos, enunciativos y lingüísticos de la lengua oral. Esto en correspondencia con la perspectiva teórica abordada en esta investigación (lingüístico discursiva), ya que, de acuerdo con Gutiérrez (2010), es dentro de ella que se pueden dar interpretaciones, discusiones y análisis de los anteriores rasgos, así como determinar el uso en contexto que tienen los géneros discursivos orales en el aula cuando se encuentran al servicio de actividades que se producen en ellas.

Es importante mencionar que el aspecto metodológico estuvo guiado por el método cualitativo en correspondencia con la perspectiva lingüístico-discursiva lo que permitió analizar, discutir y comprender las actuaciones in situ de los estudiantes desde las categorías *Competencia comunicativa oral*, *voz silente*, *Género discursivo oral* (argumentación) y *Máximas conversacionales de Grice* (categoría emergente). Por su parte, el diseño estuvo orientado por la investigación acción para transformar la práctica de los estudiantes y de los docentes, de tal modo que se pudiera analizar la producción oral, específicamente la argumentación oral

formal de los estudiantes de ciclo V de dos IED del sur de Bogotá. Con el fin de llevar a cabo este propósito, se prepararon para un debate intercolegiado de la ONU sobre el tema “Corrupción: Implicaciones éticas, políticas y educativas”.

El proceso de planeación y ejecución se consideró desde la modalidad pedagógica de *Taller* abordado desde Ander Egg (1999), Atorresi (2018) y Rodríguez (2015). Cada taller desarrollaba un objetivo y apuntaba a las unidades de análisis que permitieran examinar el fortalecimiento de la competencia comunicativa oral de los jóvenes. Así las cosas, con los registros y corpus seleccionados se realizó un análisis que permita dar cuenta de cómo “viven” las formas lingüísticas en la interacción social para crear y dar sentido a nuestras actividades cotidianas” (Tusón & Calsamiglia, 2002, p.149). Y por ende, demostrar que la respuesta silente en las aulas es una práctica discursiva que se puede moderar.

Frente a la evaluación, le apostamos a la procesual, formativa y auténtica. Esto se debe a que el principal objetivo era escuchar la voz de los educandos, por lo tanto, se dieron las herramientas para tal fin. En los dos debates finales se usaron las rejillas de autoevaluación y coevaluación presentadas en el capítulo 3. Con todo, se recogieron los registros que permitieron responder al análisis de las categorías y su relación con los registros orales. Para dar curso a la interpretación y análisis se procedió con la revisión una a una de las categorías, sus corpus que la sustentan y sus objetivos.

#### **4.1 Resignificando la oralidad en el aula**

Inicialmente abordaremos el objetivo general para establecer **cómo se resignificó la competencia comunicativo oral mediante la argumentación en el debate** de los estudiantes de Ciclo V de las dos IED investigadas. Es por ello que se parte de la categoría uno (CT1): *Competencia comunicativa oral*. Para revisar esta categoría, (entendida como el conjunto de reglas que incluye las normas gramaticales y lingüísticas, así como las reglas de uso que se encuentran fijadas en un contexto determinado donde ocurre el acto comunicativo), se tomaron en cuenta sus subcategorías: SCT1: Componente lingüístico discursivo, SCT2: Componente contextual y SCT3: Componente estratégico retórico. Cada una de ellas contiene

sus unidades de análisis (UA) que son las que nos sirvieron para hacer las observaciones pertinentes.

Para el análisis de la SCT1 se tomaron elementos lingüísticos como la selección de vocabulario y el uso de estructuras morfosintácticas (UA1), dominio de la voz (UA2), coherencia y cohesión del discurso (UA3) y dominio de los géneros discursivos orales (UA4). En lo que respecta a la SCT2 se consideraron los elementos observables que corresponden al control del tiempo de escucha del interlocutor (UA1), el reconocimiento de las reglas sociales que imperan en el contexto (UA2) y el uso de un registro lingüístico formal (UA3). Finalmente, en la SCT3 se interpretan como unidades análisis la integración de recursos y de síntesis (UA1), el control de emociones, miedo, tensión y factores de oralidad pública (UA2).

Así mismo, para la categoría 2: Género discursivo oral (CT2), se dispusieron las subcategorías *Género discursivo oral primario* (SCT1) y *Género discursivo oral secundario* (SCT2). Como unidades de análisis se consideran para la SCT1 la pregunta y el diálogo (UA1); para la SCT2 vemos como unidad de análisis los factores propios que construyen un argumento (UA1).

Para explicarlo mejor nos basamos en la matriz de registro y sistematización de la información de García Dussán (2013). A continuación, se presentan las muestras significativas de los cuatro primeros talleres de la fase de sensibilización que buscaban resignificar la oralidad en el aula:

Tabla 8. Matriz de sistematización de registro y sistematización de la información A

Fuente: Elaboración propia

<b>Talleres: T1-T4</b>			
<b>Debate: D1 (lugar IED Diego Montaña Cuéllar) y D2 (lugar IED Juan Evangelista Gómez)</b>			
<b>Registros representativos</b>	<b>CT desde sus UA</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Interpretación</b>
<b>T1: Estudiante 4:</b> f Estas actividades que nos ayudan a hablar en clase son muy buenas, porque uno puede usar el tono de voz para que otros nos escuchen. I f Por ejemplo, con la “lleva de la voz” uno al principio sentía pena, pero al ver cómo los	CT1- SCT1- UA1 CT1-SCT1-UA2 CT1-SCT2-UA2 CT1-SCT3-UA2	T1: Reconocer el concepto de oralidad y cómo incide en ella la entonación.	Cuando el estudiante realiza su intervención es explícito en reconocer que controla sus emociones al hablar. Como ya ha hecho ejercicios de oralidad, logra un dominio de la voz y la proyecta para la totalidad del curso. El joven

demás también lo hacían y no habían burlas, pues uno se animaba, entonces pude hablar, entonar, cantar y hacerlo bien. <b>f</b> <b>Yo no había visto la importancia de la oralidad en las clases y ahora es genial porque aprendí sin un cuaderno y un esfero.</b>			no realizó pausas en su intervención y seleccionó vocabulario, incluso, aprendido en clase como "oralidad". Al estar en el aula, sabe que es un espacio donde hay reglas de trabajo y se aprende en ella.
T2: <b>Estudiante 1:</b> <b>f</b> Me gustaron mucho las imágenes que nos presentaron <b>I, f</b> eso nos ayudó a entender que toda imagen trae un mensaje <b>I, f</b> también <b>me gustó conocer que la única forma de dar la opinión no es diciendo a mí me parece o yo creo porque entre más formas tiene uno de decir las cosas le da menos pena de participar y eso I, f</b> porque para uno el miedo es que no se le ocurra ninguna palabra y quede congelado y sin palabras delante de todo el mundo.	CT1-SCT1-UA1 CT1-SCT1-UA3 CT1-SCT2-UA2 CT1-SCT2-UA3	T2: Apropiar expresiones y construcciones verbales útiles para manifestar de manera formal su punto de vista.	El estudiante valora el aporte de vocabulario formal a la clase, se siente cómodo utilizándolo y manifiesta la importancia que este tiene al momento de efectuar una intervención en clase. Sumado a esto se reconoce que el estudiante utiliza un tono de voz adecuado para el lugar en el que se encuentra y aunque se le notaba algo de nerviosismo, logró terminar su intervención sin sobre saltos o pausas inadecuadas.
T3: <b>Estudiante 20:</b> <b>ff</b> Es que entender que uno podía defender <b>I, f</b> decidir o atacar dependiendo de lo que asigna la profe fue difícil porque es colocarme en el papel de otros y defender mis ideas <b>I, f</b> Pero lo mejor es que debíamos comunicarnos <b>I,</b> aprender a escuchar lo que decían mis amigos y compañeros <b>I, ff</b> es que <b>la oralidad no era solo exponer, no, la oralidad es dar a conocer mis ideas, hablar sin temores y escuchar y ser escuchado.</b>	CT1-SCT1-UA1 CT1-SCT1-UA3 CT1-SCT2-UA2 CT1-SCT2-UA3 CT2-SCT2-UA1	T3: Resignificar el papel de la oralidad en la construcción y el desarrollo de una controversia.	Ya hay un nuevo significado de la oralidad, antes el estudiante y demás miembros de la institución entrevistados (capítulo 1) veían la oralidad solo en la exposición en el aula. Ahora, la oralidad adquiere una significación al presentar ideas y hablar sin temores, además se valora la escucha como parte importante de la oralidad en el aula.
T4: <b>Estudiante 11:</b> <b>f</b> No habíamos visto lo importante que son los gestos cuando hablamos <b>O</b> (mueve las manos) <b>I, f</b> Si una persona habla y no hace los gestos adecuados puede que no se comunique bien porque los gestos complementan mis ideas <b>I, ff</b> <b>Si nosotros habláramos sin gestos no podríamos comunicarnos con los demás I,</b> ese es el lenguaje no verbal que aprendimos hoy que existe y es parte de la oralidad.	CT1-SCT1-UA3 CT1-SCT2-UA1 CT1-SCT2-UA2 CT1-SCT2-UA3	T4: Potenciar el lenguaje no verbal de los estudiantes para complementar sus discursos orales.	Se reconoce un nuevo elemento en la oralidad: los gestos. El estudiante ya es consciente de sus gestos en el momento de producir un discurso. Ha entendido que la oralidad no está solo en la voz, sino que el habla se acompaña, además, del lenguaje no verbal.

Las muestras anteriores dan cuenta del proceso de resignificación de la oralidad en el aula. El haber realizado una fase de sensibilización en los talleres permitió que los jóvenes se acercaran a la noción de oralidad, la aplicaran y la reflexionaran para cambiar el concepto inicial que tenían, tanto ellos como los docentes, antes de la aplicación de los talleres:

IED Diego Montaña Cuéllar (Estudiante)	IED Juan Evangelista Gómez (Estudiante)	Docentes (Ambas IED)
<p><b>E7:</b> f Oralidad es <b>II</b>, pues:: las actividades que los profesores nos ponen a hacer para que uno hable <b>I</b>, como exponer y a veces hacen preguntas <b>I</b>. f La verdad uno no habla en clases <b>I</b>, f uno toma apuntes y por ahí <b>II</b>, de vez en cuando <b>I</b>, el que no entiende <b>I</b>, pregunta. ff <b>Aunque uno prefiere no preguntar</b> para que no lo regañen los profes.</p>	<p><b>E5:</b> f Oralidad es::[risa nerviosa] <b>I</b> pues profe oralidad es de hablar <b>I</b>, f es lo que uno dice cuando el profe le pregunta o cuando lo dejan a uno en un rato libre hablar con los amigos <b>I</b>, f ahí uno está en la oralidad pero en clase uno prefiere no hablar <b>I</b>, f todos se ríen y el profe ni cuidado le pone a uno.</p>	<p><b>D4:</b> f La oralidad es la producción de habla <b>I</b>, yo por ejemplo los coloco a exponer <b>I</b>. f No les pongo más porque hacen mucho ruido en las clases <b>I</b>, f a veces confunden hablar con molestar <b>I</b>, f por eso uno poco los pone a exponer <b>O</b> (tuerce la boca), <b>I</b> f de pronto que trabajen en parejas <b>I</b>, f pero que no hagan mucho ruido.</p>

Cuando los estudiantes entendieron que la exposición obligatoria reduciría la oralidad a un ejercicio poco reflexivo y consciente, se excluyó esta actividad. Por consiguiente, se preparó a los estudiantes para realizar un debate académico que permitiera, a través de la argumentación, generar producciones orales en clase. Sin embargo, el primer reto era que ellos se atrevieran a usar su competencia discursiva oral en la clase, esto nos direccionaba a transformar la voz silente de los jóvenes en competencia comunicativa oral. Es por eso que se programó que al finalizar los 9 talleres se realizaría el debate académico, siendo este una oportunidad para moderar la respuesta silente por parte de los estudiantes.

#### 4.2 ¡Adiós a la voz silente! Competencia comunicativa oral mediante la argumentación en el debate académico



En este apartado se expone el proceso pedagógico e investigativo desarrollado a través de nueve talleres en pos de transformar la voz silente en competencia comunicativa oral mediante el debate académico. Se hizo necesario diseñar una serie de talleres con la expectativa de que los estudiantes lograran obtener la confianza que les permitiera hacer de sus discursos orales, intervenciones llenas de sentido y con la fuerza argumentativa requeridas. De igual forma, en los talleres ya enunciados se tuvo en cuenta la importancia que para la oralidad tiene la escucha desde sus propias competencias (técnica, sintáctica, pragmática y selectiva), esto con la intención de abarcar la oralidad a plenitud, permitiendo a los estudiantes reconocer, que la oralidad y la escucha van de la mano.

Una vez terminados los 9 talleres en cada colegio, se implementaron los talleres de manera simultánea en las dos instituciones educativas, paralelo a esta, las docentes elaboraron el diario de campo en el cual se registraron con mayor detalle las reacciones, opiniones y avances que los estudiantes iban presentando. Gracias a esta herramienta para la recolección de datos, se pudo establecer entre varios aspectos, la aceptación y la efectividad en la implementación de la propuesta ya que con el correr de los días los estudiantes se involucraban con mayor ahínco en las actividades mientras la voz silente identificada en ellos se reducía paulatinamente. En la última fase de la intervención, se realizaron dos sesiones de debates argumentativos llamadas “Simonu” en las cuales el total de los estudiantes de grado 11 de ambas instituciones participó haciendo alusión a lo que el país que cada uno de ellos representaba opinaba y hacía frente a la corrupción, y de qué manera la educación lograría terminar con este flagelo.

Finalmente se puede afirmar que se logró la transformación de la voz silente de los estudiantes de grado 11 en competencia comunicativa oral, mediante el debate académico, veamos las evidencias:

Estudiante IED DMC	Estudiante IED JEG
<p><b>E17:</b> f Profe I, profe. f Pues yo tengo mucho por agradecer I. f Yo era de los que prefería quedarme callado I, pues:: es mejor el silencio para que no regañen I. Eso creía I, ff ya no es así I, f yo pienso que esto es lo que deben enseñarle a uno desde pequeño II. f Es que con una preparación para el debate todo lo que hicimos I, f hasta superamos miedos I. f Convertí mi silencio en mi voz I, en mis</p>	<p><b>E22:</b> ff Profe usted me conoce hace tiempo y sabe que para mí no es fácil hablar y menos si toca con personas desconocidas II, ff pero de verdad en el debate me sorprendí de mi misma I, tenía ganas de opinar p y sí me daba un poquito de pena I, ff pero yo sabía que lo que yo decía era importante por eso la pena se me quitó I. ff Yo siento que esto del debate me ha servido porque no sólo me animé a</p>

respuestas.	hablar acá sino que también participo en otras clases.
-------------	--

Además del registro anterior, se recopilieron otros datos en los diarios de campo (véase Anexo 3), la rejilla de autoevaluación, la rúbrica de evaluación y los videos compilados a lo largo de la intervención (véase Anexo 4). En conclusión, se puede afirmar que gracias a la preparación y la confianza ganada por los estudiantes luego de la implementación de los talleres y los debates finales, ellos se encuentran preparados para hacer parte de una discusión ya sea formal o informal elaborando sus propios argumentos atendiendo a los parámetros que esto exige.

En relación con lo anterior y luego de recoger las evidencias que permitieron dar cuenta del trabajo de investigación elaborado durante 9 talleres, se creó una tabla en la que se recopilan algunas de las intervenciones de los estudiantes haciendo fiel transcripción de sus discursos orales y organizándolos según las categorías establecidas a fin de ratificar la importancia y utilidad de esta experiencia investigativa.

A continuación, se presentan las muestras que evidencian que los estudiantes transformaron su voz silente en competencia comunicativa oral mediante la argumentación expuesta en el debate académico. Para tal fin se toman las categorías anteriormente mencionadas junto con la CT3: Voz silente (subcategoría *Componente lingüístico-discursivo* SCT1 y unidad de análisis *Tiempo y adecuación de la producción de habla* UA1 y CT4: Máximas conversacionales de Grice con sus respectivas subcategorías (SCT1 Máxima de cantidad, SCT2 Máxima de calidad, SCT3 Máxima de pertinencia o relevancia y SCT4 Máxima de modo o manera); así como sus unidades de análisis (UA1, UA2, UA3 y UA4, una por cada máxima que se evalúa).

Tabla 9. Matriz de sistematización de registro y sistematización de la información B

Fuente: Elaboración propia

Talleres: T1-T9			
Debate: D1 (lugar IED Diego Montaña Cuéllar) y D2 (lugar IED Juan Evangelista Gómez)			
Registros representativos	CT desde sus UA	Objetivos	Interpretación
<b>E17:</b> ff Pues con la actividad donde analizamos si Lisa argumentaba o no?, ff uno puede ver que ella sí demostraba con evidencias lo que aportaba I, en cambio su compañera solo opinaba I. ff Yo pude ver que no aplicaba las partes del argumento I, ff o sea la afirmación, la evidencia y lo que se razona I. ff Entonces realizar mi portafolio hará que pueda construir mis argumentos y ningún país que tengan mis compañeros me ganen en el debate I, ff yo los convenceré con lo que investigue.	CT1-SCT1-UA1 CT1-SCT1-UA3 CT1-SCT2-UA2 CT1-SCT2-UA3 CT3- SCT1-UA1 CT2-SCT2-UA1	<b>T5:</b> Realizar un portafolio con las consultas adecuadas para fortalecer la argumentación en la defensa de un tema.	El estudiante ya ha avanzado en la participación en clase, de tal forma que habla, además lo hace desde los aprendizajes adquiridos. Hora es consciente de que para participar en el debate se debe argumentar para convencer o persuadir al otro. Incluso, menciona las partes del argumento en relación con la actividad planteada, así que las aplica para reconocer si es o no es argumento.
<b>E13:</b> f Yo no hablaba I, [risa], f mis compañeros ni siquiera conocían mi voz en público I, [risas] f ellos decían que hablaba pasito I, pero ya hasta en la casa creen que tengo novio porque me he soltado más I, f yo le agradezco mucho a estos talleres.	CT3-SCT2-UA1 CT4-SCT1-UA2 CT4-SCT1-UA3 CT4-SCT1-UA4	<b>T2:</b> Apropiar expresiones y construcciones verbales útiles para manifestar de manera formal su punto de vista.	Se observa cómo se transforma la voz silente en competencia comunicativa oral mediante la argumentación en el debate académico
<b>E5:</b> ff En esta actividad vimos que es importante tomar decisiones y saber expresarlas con el vocabulario adecuado porque uno a veces tiene muchas ideas en la cabeza I pero cuando abre la boca las dice mal [risas] f y entonces la gente puede pensar que uno está diciendo otras cosas y tiene uno que estar explicando I, f mejor dicho a mí me parece que esto me ayuda a mejorar la oralidad	CT3-SCT2-UA1 CT4-SCT1-UA2 CT4-SCT1-UA3 CT4-SCT1-UA4	<b>T2:</b> Apropiar expresiones y construcciones verbales útiles para manifestar de manera formal su punto de vista.	El estudiante ha logrado reconocer y apropiarse el objetivo que se planteó en este taller. De igual forma, se concluye a partir de lo dicho, que el estudiante está haciendo sus discursos con una conciencia nueva, entendiendo el poder de sus palabras y tratando de expresarlas teniendo en cuenta el contexto en su discurso, buscando la manera de atender a las normas de estilo y formalidad que este amerite.
<b>E10:</b> ff Esta actividad me encantó porque cuando me tocó ser abogada I, primero tuve miedo II [risa], ff yo pensé que no iba a poder defender al lobo I, ff creo que ese era el personaje más difícil de defender pero empecé a	CT3-SCT2-UA1 CT4-SCT1-UA3	<b>T3:</b> Resignificar el papel de la oralidad en la construcción y el desarrollo de una controversia	Al terminar este taller y a partir de lo que la estudiante opina, se observa que los estudiantes reconocen y usan las funciones del lenguaje, lo que les permite organizar y resignificar la oralidad en un

<p>pensar en qué ideas me ayudaban <b>I</b>, <b>f</b> tuve en cuenta lo que ya habíamos visto en este y en los otros talleres y preparé los argumentos <b>I</b>. <b>ff</b> Me gustaría que nos siguieran poniendo problemas así que nos obliguen a tomar decisiones <b>I</b>, a pensar y a argumentar.</p>			<p>sentido amplio de cobertura y funcionalidad.</p>
<p><b>E17:</b> <b>f</b> Con la actividad del debate de si nos dejan tareas o no <b>I</b>, me gustó que entre varios utilizamos los pasos para construir un argumento y entre todos mirábamos qué tipo de argumento era y entre todos era más fácil <b>II</b>. <b>f</b> Por ejemplo <b>I:</b> <b>ff</b> <b>En China son rigurosos para castigar I, esa es mi razón I, si buscamos en la Unesco o en el gabinete público de su embajada encontramos que tienen pena de muerte I, esa es mi evidencia I, así que mi conclusión es que los delitos en China pueden implicar una condena de muerte I. ff</b> También me pareció importante que nos explicaran bien lo que va a pasar en el debate de SIMONU porque algunos de nosotros tenemos miedo de encontrarnos con el otro colegio porque que tal que hagamos mal el discurso o que pidamos una moción que no existe:: <b>f</b> si me entiende <b>f</b> <b>ff</b> Por eso era importante que nos explicaran paso a paso <b>I</b>, así podemos darnos a entender <b>I. ff</b> Además me gustó haber podido hacer debate siendo parte de un grupo <b>I</b>, mejor dicho que no me tocó solo.</p>	<p>CT4-SCT1-UA2 CT4-SCT1-UA3 CT4-SCT1-UA4 CT1-SCT1-UA1</p>	<p><b>T7:</b> Preparar a los estudiantes para que conozcan la estructura del debate para la simulación de las naciones unidas.</p>	<p>Se observa cómo los estudiantes logran interiorizar y usar argumentos en sus discursos orales: por ejemplo, da una razón, una evidencia y posterior una conclusión. De igual manera se resalta el hecho de que durante el desarrollo de la actividad los estudiantes recurrieron a un lenguaje formal mientras solidificaban sus ideas a fin de convencer al grupo contrario. Por otra parte se reconoce la importancia que los estudiantes le dieron a la preparación del debate intercolegiado ya que hicieron preguntas sobre el desarrollo de este y cuál era el debido comportamiento en ese momento.</p>
<p><b>E12:</b> <b>ff</b> Este taller me pareció un poco difícil <b>I</b>, <b>ff</b> chévere pero difícil porque nos tocaba decir algunos significados de oralidad y argumentación u eso y pues:: uno a veces sabe hacerlo pero no es fácil explicarlo <b>I</b>, ¿si me entiende <b>f</b> de todas formas me gustó porque fue como recordar todo lo que hicimos en todos estos talleres porque la pasamos bien y aprendimos hartas cosas sobre todo a decir lo que</p>	<p>CT1-SC2-UA1 CT3-SC1-UA2 CT3-SC1-UA4 CT4-SC1-UA1</p>	<p><b>T9:</b> Determinar la validez del debate como género que promueve la oralidad y fortalece la argumentación.</p>	<p>El estudiante a través de sus palabras refleja no solo lo que considera positivo luego de haber hecho parte de los talleres, sino que expresa sus temores. Esto muestra que los estudiantes transformaron la voz silente en competencia comunicativa oral, ya que no sólo utilizan sus palabras para expresar afirmaciones que satisfagan al docente, sino que las utilizan para expresarse</p>

pensamos <b>I, f</b> o como dice la profe <b>I, f</b> a expresar nuestras ideas			dentro del marco de la formalidad propia del debate.
---	--	--	--

### 4.3 El fortalecimiento de la competencia comunicativa oral: retos y tropiezos

Las reflexiones anteriores permiten pensar que para auspiciar una perspectiva teórica y pedagógica que fortalezca la competencia comunicativa oral es necesario reconocer los retos y tropiezos que se viven en las aulas. Si bien, la oralidad es una modalidad poco abordada en las escuelas es porque, en muchas ocasiones, el docente no sabe cómo evaluarla o la confunde con actividades que involucran el habla sin ningún fin de aprendizaje contextual. Es por esta razón que se optó por la perspectiva lingüístico-discursiva, ya que es una apuesta integral por todos los factores que se encuentran en la oralidad.

Esta perspectiva permitió que la oralidad que demostraban los estudiantes se considerara preparada y planeada, respondiendo a las exigencias de la lengua oral formal, de tal manera que pudieran usar su competencia comunicativa oral en el debate de la ONU. Así pues, sus discursos orales respondían al debate in situ y a las reglas sociales que implicaba el contexto:

Estudiante DMC	Estudiante JEG	Interpretación
<b>E16:</b> <b>f</b> Honorable mesa <b>I f</b> , honorables delegados <b>I, f</b> observadores <b>I, f</b> observadoras y demás presentes en la sala <b>I. ff</b> Tengan muy buenas tardes <b>I. ff</b> La nación de Hungría se dirige ante ustedes con el fin de hallar una solución frente a los problemas de corrupción que existen a nivel mundial, prueba de esto es que el 30% del presupuesto de la educación se ha perdido en corrupción según datos de la Unesco.	<b>E38:</b> <b>ff</b> La delegación de China considera que el delegado de Hungría debe dar a conocer cómo está castigando la corrupción de su país <b>f. f</b> El delegado <b>I, f</b> así como otros países <b>I, f</b> deben conocer que China es un ejemplo a seguir por sus duras penas <b>I, ff</b> las cuales dan por resultado 2% en corrupción según datos del Ministro de economía y su gabinete de apoyo <b>I. ff</b> Esta delegación invita a los países a considerar la pena de muerte para los corruptos.	El lenguaje es formal, para dirigirse a sus compañeros debían hacerlo en tercera persona y todo lo que afirmaran debía estar sustentado en fuentes confiables. Todos los delegados contaban con la rúbrica de las máximas conversacionales, lo cual les permitía evaluar y autoevaluarse.

Adoptar una perspectiva lingüística discursiva significó para esta investigación fortalecer la competencia comunicativa oral desde todos los factores que se encuentran en el lenguaje oral como los gestos, la entonación, la pragmática, la proxemia y los demás recursos de la modalidad oral. Sin embargo, la perspectiva teórica por sí sola no es suficiente, se necesita de una perspectiva pedagógica que también tenga en cuenta el contexto y la forma en que se realizan las producciones orales. Por tal motivo, se atiende al constructivismo social desarrollado por Vygotsky (2000), porque co-construimos aprendizaje en relación con el contexto y en compañía de los otros, por eso la idea del debate toma más fuerza cuando cada una de las IED fue visitada por los estudiantes para realizar y culminar el debate.

Así las cosas, los talleres propuestos contenían actividades en grupo y enfocadas en su contexto. Tomemos una muestra:

Taller	Muestra	Interpretación
<p><b>T6: Fase:</b> En práctica  <b>Nombre del taller:</b> Hablando claro  <b>Actividad:</b> La voz de los kids  <b>Objetivo:</b> Proponer el análisis de un debate en un contexto real de comunicación.</p>	<p><b>E5: f</b> Es muy bueno que las actividades que nos propongan sean grupales <b>I, f</b> así lo que yo no veo seguro lo ve mi compañero <b>II. ff</b> Con la actividad de los kids yo pude observar si el argumento de los niños de once estaba dentro de lo correcto o no y como era en grupo fue aún mejor porque hasta creíamos que podíamos aplicar lo que aprendimos hoy a lo que dicen en un noticiero o lo que dice el presidente en el congreso.</p>	<p>Las actividades grupales fortalecen la competencia comunicativa oral. La estudiante co-construyó conocimiento, ya que uso de su ZPD para hacer el ejercicio.</p>
<p><b>T7: Fase:</b> En práctica  <b>Nombre del taller:</b> Debatiendo  <b>Actividad:</b> Lluvia de ideas, tingo, tango  <b>Objetivo:</b> Preparar a los estudiantes para que conozcan la estructura del debate para la simulación de las naciones unidas.</p>	<p><b>E14: ff</b> Necesitamos del otro para aprender, para debatir, para argumentar <b>I. f</b> Sin mis compañeros no habría lluvia de ideas <b>I. ff</b> Estos talleres son geniales porque uno no tiene miedo de hablar <b>I, ff</b> y mi compañero no se burla de mí <b>I, ff</b> hablamos juntos y aprendemos hablando <b>I. ff</b> Para poder hacer el debate de la ONU mínimamente debo saber qué es <b>I, ff</b> y me gusta que lo aprendí sin escribirlo o sin que me lo dictaran.</p>	<p>El trabajo en grupo es más llamativo para los educandos. Es importante destacar que los estudiantes ven en la oralidad una forma de aprender, al parecer ellos desconocían que en los conversatorios también se aprende. De acuerdo con el corpus, ellos pensaban que solo aprendían cuando escribían, esto resultado de lo que los docentes les han enseñado a lo largo de sus vidas.</p>

Con esto, se estableció la importancia de la perspectiva lingüístico-discursiva y el constructivismo social para fortalecer la competencia comunicativa oral en las aulas. Esto ocurre porque la escuela requiere de ejercicios grupales y contextualizados, así como de una significación más completa de la oralidad, que no puede reducirse a exposiciones. Lo anterior se hace necesario ya que se debe incrementar la fluidez verbal espontánea en los jóvenes de lo contrario a la hora de

asumir estos retos se generarán una serie de reacciones físicas y verbales tales como las presentadas por la estudiante Heidi Capador del J.E.G quien durante el primer debate del SIMONU inició su discurso de presentación, lo hizo de acuerdo con el protocolo establecido por el evento, saludó a la mesa de jurados y a las demás delegaciones pero cuando debió hablar del país que representaba empezó fragmentar palabras y alternarlas con constantes negaciones mientras su lenguaje corporal denotaba angustia. Luego de sufrir por algunos segundos decidió sentarse. Vale la pena resaltar que, durante el debate, la estudiante retomó la seguridad e hizo algunas intervenciones.

La aplicación de todos los talleres pedagógicos (9), buscaban que se potenciara la competencia comunicativa oral. Por esto podemos resaltar que los estudiantes, luego de participar y realizar los 9 talleres, se enfrentaron al debate real interinstitucional de la Simulación de la Organización de las Naciones Unidas, cuyo tema no era ajeno a sus contextos: *Corrupción: implicaciones éticas, políticas y educativas*. En la siguiente tabla de análisis se pueden observar algunas las transcripciones clave del evento:

Tabla 10. Matriz de sistematización de registro y sistematización de la información C

Fuente: Elaboración propia

**Debate: D1 (lugar IED Diego Montaña Cuéllar) y D2 (lugar IED Juan Evangelista Gómez)**

Registros representativos (Intervención)	Registros representativos (Respuestas a intervención)	CT desde sus UA	Interpretación
<p><b>E19: (se coloca de pie)</b>  <b>ff</b> Como delegada de Kenia es importante mencionar que hemos tomado medida por la corrupción que de sa en este país <b>I. ff</b> Sabemos que el guardián del tesoro Henry Rotich está en la cárcel por corrupción y esto hace pues que los habitantes se sientan mejor porque ya él no seguirá robando <b>I. ff</b> Este gobierno encarcela al corrupto por eso no estoy de acuerdo con China, con muerte no</p>	<p><b>E3: (se coloca de pie)</b> <b>ff</b> Esta delegación está en desacuerdo con lo que dice la compañera que representa a Kenia <b>I. ff</b> Arabia Saudita es un país que cree en la pena de muerte como solución <b>II. ff</b> Está bien que usted diga que la corrupción no se cura con muerte <b>I</b>, pero <b>I</b>usted encarcela gente todos los días y pues no hay corrupción <b>I</b></p>	<p>CT1- SCT1-UA 1 A 4            CT1-SCT 2-UA 1 A 3            CT1-SCT3 - 1 y 2            CT2-SCT2- UA 1 A 4            CT3- SCT-UA 1-4            CT4- SCT1 -UA1</p>	<p>El debate académico se caracteriza por la formalidad, más aún el de la ONU, es por ello que los jóvenes hablan en tercera persona haciendo uso de su competencia comunicativa oral, así mismo se invitan a hablar para resolver la problemática desde el rol que les fue asignado por su país. Todas las categorías pueden percibirse en estos momentos de debate.  <b>CT1: Competencia</b></p>



se mejora a corrupción.			<p><b>comunicativa oral:</b> Los estudiantes se animan a hablar en voz alta usando la oralidad formal para debatir.</p> <p><b>CT2:</b> <b>Género discursivo oral:</b> Usan argumentos tanto E19 como E3 para demostrar una posición sobre la pena de muerte.</p> <p><b>CT4 Voz silente:</b> Ambas delegaciones realizan producciones de habla, ninguno de ellos guarda silencio ni hace pausa en la intervención.</p>
<p><b>E5: (se coloca de pie) ff</b> La mejor manera de combatir la corrupción es con muerte I, ff así que seguiremos dando mano dura I. ff Estados Unidos está a favor de la pena de muerte I, ff a pesar de ser China quien la promueva.</p>	<p><b>E7: (se coloca de pie) ff</b> No sorprende escuchar a un país como Estados Unidos estar a favor de la muerte I, ff pero China no debería realizar alianzas con quien les hizo daño I, ff incluso en mercados.</p>	<p>CT1- SCT1-UA 1 A 4 CT1-SCT 2-UA 1 A 3 CT1-SCT3 - 1 y 2 CT2-SCT2- UA 1 A 4 CT3- SCT-UA 1-4 CT4- SCT1 -UA1</p>	<p>El estudiante interviene, no hay lugar a la voz silente, así que espera una respuesta de los delegados frente a su afirmación. Su contraparte se va por la persuasión hacia el país en mención para evitar alianzas.</p>
<p><b>E16: (se coloca de pie) ff</b> Delegados la corrupción no se cura con guerra I, f le pregunto a China ¿matar a los corruptos acabó con su corrupción? porque yo veo que siguen existiendo índices de corrupción en su país I. ff Si matamos no enseñamos nada en las escuelas ni la sociedad I, ff solo creamos asesinos y el fin es acabar con la corrupción sin radicalismos.</p>	<p><b>E9: (se coloca de pie) ff</b> Yo puedo hacerle la misma pregunta a usted I, ff pues entre los dos mi delegación es la que tiene menos índices de corrupción así que las medidas de este país funcionan.</p>	<p>CT1- SCT1-UA 1 A 4 CT1-SCT 2-UA 1 A 3 CT1-SCT3 - 1 y 2 CT2-SCT2- UA 1 A 4 CT3- SCT-UA 1-4 CT4- SCT1 -UA1</p>	<p>Hay dos posiciones encontradas que dejan ver dos frentes: uno a favor, otro en contra. Hungría y China, lideraron los dos frentes que llevarían todo el debate. Aquí la oralidad la deben usar para persuadir a sus aliados.</p>
<p><b>E13: (se coloca de pie) ff</b> Honorable delegados I, ff ustedes ya conocen que Filipinas es hoy la más educada y pues un pueblo educado no roba I, ff por lo tanto no es corrupto II. ff En lugar de pensar en penas de muerte por qué no pensamos en educar? ff</p>	<p><b>E9: (se coloca de pie) ff</b> Pues si los hubieran educado bien no estarían robando I. ff Así que ese argumento no es tan cierto.</p>	<p>CT1- SCT1-UA 1 A 4 CT1-SCT 2-UA 1 A 3 CT1-SCT3 - 1 y 2 CT2-SCT2- UA 1 A 4 CT3- SCT-UA 1-4 CT4- SCT1 -UA1</p>	<p>El delegado de Filipinas, funda su argumento en la educación. Sin embargo, la contraposición le cuestiona su discurso por situaciones propias que ocurren en el país. Aquí se comprueba el logro de la competencia comunicativa oral, las</p>



<p>en eso Filipinas puede apoyar <b>I, ff</b> Esta delegación está en total apoyo de Kenia y Haití.</p>			<p>máximas, la reducción de la voz silente y el uso de la argumentación para debatir.</p>
<p><b>E16: (se coloca de pie) ff</b> Buenas tardes <b>I, ff</b> de acuerdo con la pregunta <b>I, f</b> Hungría considera que hay otras formas de castigar y reducir la corrupción diferentes a la pena de muerte <b>I, ff</b> precisamente en nuestro país fue abolida hace años porque sabemos que no nos ayuda a crecer <b>I, ff</b> lo que tenemos que hacer es educar para cambiar.</p>	<p><b>E10: (se coloca de pie) ff</b> Desde el punto de vista de Corea del Sur <b>I, ff</b> la pena de muerte sólo debe aplicarse a delitos mayores <b>II</b> ya que el derecho a la vida tiene mucha importancia para nosotros por eso estamos de acuerdo con la delegación de Hungría la pena de muerte tiene que ir desapareciendo de nuestras naciones.</p>	<p>C1-SCT1-UA 1 A 3 C1-SCT2-UA1A3 C3-SCT2- U1A4 C4-SCT1-UA1-2</p>	<p>La delegada de Corea del Sur acepta estar de acuerdo con el delegado de Hungría haciendo referencia a su legado histórico. Lo anterior permite empezar a hacer vaticinios sobre las futuras alianzas. Este par de intervenciones ponen de manifiesto el uso de las máximas de cantidad y calidad necesarias en un discurso mientras se revela la subcategoría lingüístico discursiva en la coherencia y cohesión del discurso.</p>
<p><b>E31: (se coloca de pie) ff</b> A mí me parece que el país se ve muy afectado por la corrupción <b>II</b> por ejemplo el salario mínimo no alcanza para nada y todo porque el dinero se queda en unas pocas familias <b>I, ff</b> todo sube <b>I, ff</b> el transporte es muy caro <b>I, ff</b> la comida también <b>I, f</b> acá en Colombia nadie vive bien y todo por la corrupción.</p>	<p><b>E4: (se coloca de pie) ff</b> Considero que usted está equivocado <b>I, ff</b> debería hablar de su país <b>II, ff</b> porque si bien es cierto que en Colombia hay graves problemas de corrupción sólo nosotros los colombianos conocemos lo que pasa al interior de la nación <b>I, ff</b> se supone que cada uno hable de su país no más.</p>	<p>C1-SCT2-UA 1-2 C1-SCT1-UA1-3-4 C1-SCT2-UA 1 A 3 C3-SCT2-UA-1 A 4 C5-SCT1 UA-1 A 4</p>	<p>En esta intervención se evidencia como uno de los participantes pierde el horizonte y hace la intervención desde su sentir nacional lejos del país que se le había asignado. Lo anterior evidencia que el E31 presenta falencias en la competencia contextual mientras que E4 muestra alta fortaleza en los componentes discursivo y contextual.</p>
<p><b>E20: (se coloca de pie) ff</b> En cuanto a la relación del ensayo sobre la ceguera y la ceguera de nuestros habitantes <b>I, ff</b> estoy de acuerdo con Hungría <b>I, ff</b> en nuestro país hay muchos tipos de ceguera y como dicen popularmente no hay peor ciego que el que no quiere ver <b>(tuerce la mirada) I, ff</b> es como que la política siempre ha hecho que le vaya mal a la clase baja y pasan los años y todo sigue igual</p>	<p><b>E21: (se coloca de pie) ff</b> Estoy de acuerdo con lo que mis compañeros delegados han dicho <b>I, ff</b> la semana pasada en el anterior debate decían que era el pueblo el que tenía el poder y que elegían mal a sus gobernantes <b>II</b> entonces la ceguera es eso que la gente no ve cómo sus decisiones le hacen daño a cualquier país.</p>	<p>C1-SCT1-UA1 A 3 C2-SCT1-UA 1-2 C3-SCT1-UA-1-2 C3-SCT2-UA1 A 4</p>	<p>Los delegados de México y Madagascar logran coincidir en cuanto al paralelo que se les presentó en relación al ensayo sobre la ceguera y la ceguera que viven los pueblos alrededor del mundo. Sus participaciones reflejan gran manejo de la categoría de máximas, la competencia comunicativa oral y el género discursivo oral a través de sus discursos ágiles, pertinentes y</p>

			adecuados para la situación y el momento.
--	--	--	---

El debate se realizó intercolegio, en presencia de los directivos de las instituciones y docentes invitados, esto dio cuenta de la finalización de un proceso que inició en el 2018 y que pueden usar para sus vidas. Observemos una muestra:

Estudiante DMC	Estudiante JEG
<p><b>E3:</b> ff Es importante que estas actividades se sigan realizando porque visitar un colegio para debatir sobre un tema que es nuestro y colocarnos en un papel diferente al que somos normalmente, es un reto <b>I</b>. ff <b>Realmente le agradezco a las profes por los aprendizajes que quedan para mi vida I, ff porque puedo presentar una entrevista laboral, explicar mis ideas y muchas cosas más I. ff</b> Conocer a mis compañeros de once de otro colegio es una experiencia que jamás olvidaré <b>I, f todo por entender que tengo voz, que mi palabra cuenta.</b></p>	<p><b>E1:</b> ff Para nosotros fue muy importante ir a otro colegio a realizar el debate <b>I, ff</b> pero sobre todo fue valioso que ellos vinieran porque fue recibirlos en nuestra casa <b>II. ff</b> <b>Con los debates nos sentimos muy bien II, ff</b> porque tuvimos la oportunidad de dar a conocer nuestro punto de vista sobre un tema internacional <b>I, ff</b> ver a los del otro colegio y pensar que nuestros argumentos y los de ellos eran buenos y que en ningún momento nos callaron ni nos hicieron sentir que lo que decíamos era algo sin importancia <b>II</b> creo que fue lo mejor de esta experiencia porque así comprobamos que <b>nuestra voz sí cuenta y que la oralidad es lo mejor que podemos tener.</b></p>

Al terminar la implementación de los talleres y al revisar los instrumentos de recopilación de datos se evidencia que los estudiantes de ciclo V de las dos instituciones educativas, fueron protagonistas de una transformación paulatina en cuanto al discurso oral de se refiere. Sin duda, se potenció la competencia comunicativa oral de los estudiantes, de igual manera permite afirmar que la competencia argumentativa incrementó en ellos la confianza en la producción y reproducción de sus intervenciones orales disminuyendo así la glosofobia que se evidenció al inicio de este trabajo de investigación. Además, hubo aprendizajes de las docentes investigadoras: con una orientación fundada en la investigación pedagógica desde el aula los estudiantes pueden mejorar su competencia comunicativa oral.

De igual forma, se reconoce que los estudiantes de ciclo V merecen más atención a fin de acompañar su proceso hasta el último día de escolaridad, pues, aunque ellos han pasado once años en el colegio, aún siguen ávidos de conocimiento.

Finalmente, les permitió a las docentes resignificar su labor descubriendo que la oralidad forja el futuro de los niños y jóvenes del sur de nuestra ciudad.

## 5. Conclusiones

Para concluir esta investigación se hace hincapié en las preguntas y subpreguntas planteadas en correspondencia con los objetivos. La inclusión de la argumentación en el debate académico fue un buen aliado para el fortalecimiento de la CCO en el marco de la oralidad formal. Esto resulta pertinente y funcional, sobretodo porque son estudiantes que saldrán a enfrentarse a una vida académica, laboral y social, por lo tanto, es acertado que el maestro se comprometa a cambiar la forma de evaluar la oralidad, pasar de exposiciones orales a estrategias más conscientes y que se apliquen al contexto. Para ello, el debate académico es un buen aliado dado que en él se trabaja la argumentación desde oralidad formal. Además, cuando el docente tiene una significación consciente de la oralidad, (como un vínculo importante para la adquisición, transformación y desarrollo de la lengua), verá en sus estudiantes productores orales activos. Está en una perspectiva lingüístico-discursiva.

Pero se advierte que la transformación es posible si el docente resignifica la oralidad teniendo en cuenta la adquisición, transformación y desarrollo de la lengua, el cambio pasa por entender que es complejo adquirir competencias orales y que se requiere asumir una perspectiva teórica discursiva para su enseñanza y análisis: sólo así verá en sus estudiantes productores orales activos. En tal sentido los recursos incorporados por las maestras mediante la evaluación formativa fueron clave. Si en este orden de ideas, se tiene en cuenta que algunos estudiantes irán a la universidad y otros saldrán a enfrentarse a una vida laboral y social, los objetivos previstos en esta tesis tienen sentido.

Las categorías contempladas anteriormente cobraron relevancia en las prácticas provistas por los talleres, estos permitieron que las docentes y los estudiantes le dieran una nueva connotación a su presencia en el aula, les permitió apropiarse de herramientas para la construcción de conceptos, materiales y dinámicas como grupo, lo cual les brindó una nueva perspectiva del trabajo escolar: una de las más grandes virtudes del taller es que promueve el trabajo cooperativo y grupal. Este espacio, además, despertó el letargo escolar y los estudiantes tuvieron la oportunidad de hacer intervenciones espontáneas y programadas sobre temas polémicos y de actualidad.

Sin duda la escenificación señalada dio cuenta de la transformación de la voz silente de los estudiantes en procesos de habla mediante la argumentación en el debate académico. Pero quizás, lo más destacable fue ver cómo algunos estudiantes que a lo largo del año habían permanecido ausentes y silentes ganaron confianza e fueron capaces de hacer intervenciones orales con una rapidez y eficacia inusual.

En síntesis, el diseño y la aplicación de talleres potenciaron la competencia comunicativa oral de los estudiantes, lo que se tradujo en una realidad interesante para los estudiantes. Gracias a la implementación de estos talleres, se observó el progreso paulatino de los jóvenes en argumentación, selección del lenguaje, pertinencia y tono de voz entre otros. Asimismo, cabe subrayar que la perspectiva lingüístico-discursiva permitió resignificar la oralidad en el ciclo V de ambas IED, porque los estudiantes dejaron de creer que la oralidad era hablar cuando hacían exposiciones o era indisciplina y comenzaron a realizar verbalizaciones como “la oralidad es exponer mis ideas y escuchar las del otro para que dialoguemos y hagamos consenso”. De esta manera, es indiscutible que toda forma oral reclama una intención, unos interlocutores, unas finalidades y una formación para el género discursivo oral, que en este caso fue la argumentación. Esta perspectiva áulica, afectó la actividad verbal, el comportamiento, el conocimiento del mundo y los rasgos paralingüísticos de nuestros estudiantes y de nosotras como maestras.

Evidentemente, la perspectiva lingüístico-discursiva entiende que hay variables que regulan los intercambios comunicativos, razón por la cual la preparación escénica del debate con las reglas que imperan en la ONU permitió realizar una simulación guiada por el debate académico. Además, esto deja en los jóvenes huellas significativas ya que están en el rol de otros y se dan cuenta del poder que tiene su palabra.

Se subraya que una práctica formativa fundada en la investigación acción mediante ejercicios de intervención que implicaron inicialmente una observación, y luego de reconocer el problema, crear nueve talleres planeados para permitir la oralidad de los estudiantes en el aula, así como cambiar la forma en que los docentes presentan una clase. De esta forma, realizar talleres basados en categorías de análisis como la competencia comunicativa oral, la argumentación y las máximas de Grice permiten transformar el discurso oral de los jóvenes, con toda la fuerza locucionaria y perlocucionaria del habla y la escucha y sus signos verbales

y no verbales. Por consiguiente, queda claro que la oralidad requiere de la escucha activa, es decir, se valida el acto comunicativo en los eventos intersubjetivos en los que intervienen distintos actores, de lo contrario, se silencian unas voces y se privilegian otras, ponderando la voz del más fuerte. En este sentido, se entiende que la escucha tiene sus propias competencias técnicas como las de reconocimiento de los sonidos; competencia sintáctica y textual como la captación de las relaciones que se establecen en el eje sintagmático; competencia pragmática con arreglo a la situación comunicativa; y, por último, la competencia selectiva manifiesta en el uso del mensaje para una finalidad. Cada una de estas competencias son necesarias para consolidar un acto de habla programado e intencional, como debe ser la oralidad formal.

Con esto, se concluye que la enseñanza de la lengua oral es imprescindible para que tanto los maestros como los estudiantes aprendan a analizar las situaciones comunicativas del contexto que habitan, de acuerdo con Vilá (2009), esto traza el camino para que el receptor del discurso pueda continuar con el hilo conductor del mismo. Esto debe ir de la mano de la enseñanza de los géneros discursivos orales para revitalizar la retórica y los modalizadores de la lengua oral, todo ello para *saber decir las cosas*, es decir, participar y actuar en un debate usando modalizadores del lenguaje para que la intervención no resulte ofensiva ni insolente.

De otra parte, no menos importante, el docente puede aprender a evaluar la oralidad, una posibilidad son las rejillas como lo vimos en esta investigación, pero la más importante, es la evaluación formativa y auténtica, que realmente le significan los estudiantes un para qué y por qué aprendemos a fortalecer la competencia comunicativa oral. Entendido esto, la oralidad ya no tendrá una debilidad educativa como lo hemos visto a lo largo de los años.

Según lo expuesto, cobra importancia el trabajo del docente de lengua castellana y los de las otras áreas en cuanto la generación de espacios de interacción donde la voz de los estudiantes sea escuchada, entendiendo que la lengua oral es una interacción cara a cara y que está regida por unas reglas específicas de los géneros discursivos orales, donde las normas de participación son implícitas, y por tanto, conectan la oralidad de la escuela con los eventos extramurales. Asimismo, cabe subrayar que las políticas sobre Comunicación oral y Lenguaje establecidas por el Ministerio de educación y por la Secretaría de educación, se corresponden con los

requerimientos académicos y las necesidades de los estudiantes y con las perspectivas didácticas y pedagógicas requeridas.

Por ello es importante la claridad de los roles estudiante-docente dentro del aula que resulta un ejercicio además de interesante necesario. Durante el desarrollo de los talleres las docentes actuaron como jalonadoras en el proceso de intervención de los estudiantes, brindándoles confianza y explicando la manera correcta de organizar, para el caso, los argumentos al momento de elaborar sus intervenciones orales. En síntesis, el papel del docente se encaminó a dar posibilidades de participación, generar el ambiente adecuado para que se desarrollara cada taller y dinamizar cada sesión de trabajo a fin de que hubiera confianza para participar, garantizando el respeto y la no agresión en ninguno de los participantes.

Por su parte, los estudiantes protagonizaron el papel principal, ellos recibieron una preparación inicial para todo lo referente al debate y la argumentación. Luego se dedicaron a crear y participar de las diferentes actividades que los talleres les presentaban, aunque al comienzo se generó algo de resistencia (resultante de haber sido víctimas de silencios obligados a manos de algunos docentes y como consecuencia de las asimetrías de poder), pero luego de que las docentes crearon el ambiente comunicativo adecuado, los estudiantes asumieron su rol e interactuaron en cada una de las actividades. De igual manera valoraron el trabajo en grupo, ya que les permitió escuchar a sus compañeros y llegar a acuerdos en búsqueda del bien común.

En resumen, se puede afirmar que los estudiantes de ciclo V mejoraron significativamente su oralidad luego de haber participado de los talleres que las investigadoras llevaron y gracias a ellos se desarrollaron de manera exitosa haciendo el tránsito desde los silencios, que era lo que predominaba en las aulas, hacia la oralidad formal y espontánea. Cabe mencionar que los silencios son una expresión oral, pero es labor del docente enseñar a sus estudiantes en qué momentos es pertinente hablar y escuchar para que no se repitan las respuestas silentes como evasión a la oralidad en el aula.

## Referencias Bibliográficas

### Libros

- Ander-Egg, (1999). *El taller como sistema de enseñanza-aprendizaje*. El taller una alternativa de renovación pedagógica. Ed. Magisterio del Río de la plata. Buenos Aires. Argentina.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la Creación Verbal*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1997). El conocimiento de la realidad social & Métodos cuantitativos y cualitativos. *En Más allá del Dilema de los Métodos*. (pp.27-39) y (pp.41-58). Santafé de Bogotá: Ed. Norma.
- Bronckart, J.-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo*. España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Calsamiglia Blancafort, H. & Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Camps, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Cárdenas, P. (2013). Campo del lenguaje y la formación. En: *Cátedra doctoral: campo intelectual de la educación y la pedagogía*. N° 1, 313-335, Editores: Germán Vargas Guillén, Alexander Ruiz Silva, Doctorado Interinstitucional en Educación- DIE, Universidad Pedagógica Nacional.
- Cassany, D. y otros. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: editorial Gradó, 1° edición
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Temas de educación*, Paidós. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, España.
- Cerda, H. (2007). La pedagogía como investigación. *Cap.1 Investigación y enseñanza una relación controvertida. Cap 2. Conocimiento científico y saber pedagógico. Cap 3. Investigación en strictu sensu e investigación formativa (p.15-68)*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.
- Chomsky, N. (1975). Logical Syntax and Semantix; their linguistics relevance. En N. Chomsky, Logical Syntax and Semantix; their linguistics relevance (págs. 35-45)
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase: Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel lingüística.



- Cros, A. (2005). *La argumentación oral*. En: El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas. Barcelona: Graó
- Falchikov, N. (2005). *Improving Assessment Through Student Involvement*. Practical solutions for aiding learning in higher and further education. London: RoutledgeFalmer.
- García-Dussán, É. (2016). *Investigación en Lengua Materna. Camino y fundamentos*. Bogotá: Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Grice, H. P. (1975). *Lógica y conversación*. La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje. New York Academic Press. En L.M. Valdés Villanueva (comp.) (1991). Madrid, Tecnos.
- Guillén, A. (S.f.). Doctorado Interinstitucional en Educación- DIE, Universidad Pedagógica Nacional.
- Halliday, M. (2001). *El lenguaje como semiótica social*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, C. (2002). Universidad y Excelencia En: *Educación Superior Sociedad e Investigación. Cuatro Estudios Básicos sobre Educación Superior*. Bogotá: Colciencias – Ascun.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996): *La conversation*, Paris: Paidós
- Knapp, M. (1980). *La Comunicación no Verbal: El Cuerpo y el Entorno*. España: Paidós.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica
- Mcmillan, J. & Schumacher, S. (2005). *Estrategias cualitativas*. En Investigación Educativa (pp.439-473). Madrid: Pearson Educación S.A.
- Muñoz, C. (2011). *Estrategias de interacción oral en el aula*. Bogotá: Magisterio
- Ong, W. (1987). *Tecnologías de la palabra*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Palou, J. Bosch, C., Montserrat, C., Monserrat, Castanys, Cela, J., Jové, M., Colomer, A., Giralt, J., Olivé, C., Ripoll, R. & Teixidor, M. (2005). *La lengua oral en la escuela, 10 experiencias didácticas*. Editorial GRAÓ. Barcelona.
- Plantin, C. (2001). *La argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Plantin, C. (2012). *La argumentación: historia, teorías, perspectivas*. Argentina: Biblos
- Plantin, C. (2012). *Argumentar y probar para manipular*. Bogotá: Javegraf

Vilá i Santasusana, M. Ballesteros, C., Castellá, J., Grau, M., & Palou, J. (2005). *El Discurso Oral formal*. Barcelona: GRAÓ.

Vygotsky, L. (1984). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires. Ed. La Pléyade.

## Artículos

Baena, L. (1989) *El lenguaje y la significación*. En: Revista Lenguaje N° 17. Cali: Universidad del Valle.

Calsamiglia, H. (1994). *El estudio del discurso oral*. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 12, pp. 18.

Calsamiglia, H. (1994). El estudio del discurso oral. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 12, pp. 18.

Camps, A. (2012). "La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos". *Revista Iberoamericana de Educación*. n.º 59, p 35

Cárdenas, M., Quitián, S. y Gutiérrez, M. Y. (2005). *La práctica docente en la formación de maestros/as de Lengua Castellana*. *Entre Maestros*, 5, pp. 80-86

García, M., Barrera, A., & Pérez, H. (2016). *La oralidad como objeto de enseñanza y aprendizaje en el contexto educativo escolar: el debate y el taller pedagógico*. *Revista Oralidad-es*, 2 (3), 38-42.

Gutiérrez, M. y Uribe, R. (2015). *Cuando es posible hablar y escuchar mejor de cómo ya hablamos y escuchamos*. *Oralidad-es*, 1(2), 192-204.

Hymes, D. H., & Bernal, J. G. (1972). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, (9), 13-37.

Hymes, D. H., & Bernal, J. G. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, (9), 13-37.

López Valero, A. (1991). *Tipología textual y técnicas de expresión oral*. En: *Revista Lenguaje y textos* N° 9. Universidades de las Palmas, Murcia y de Barcelona. P.p. 115-131.

Nussbaum, L. & Tusón, A. (1996). *El aula como espacio como espacio cultural y discursivo*. En *Revista Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17 enero marzo 1996 p.p 14/21

Núñez, G. (1996). *Tradición silente y comunicación oral en la educación secundaria*. *Revista: Lenguaje y textos*, N° 9, 1996, pp. 83-92.

- Núñez, M. (2003). *Valor educativo de la oralidad en la enseñanza escolar de la lengua y la literatura*. Revista de educación de la Universidad de Granada N° 16
- Núñez, M. (2011). *Espejos y ventanas: Dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo*. Artículo de reflexión. Revista Enunciación. Volumen 16. N° 1
- Núñez, P. y Santamarina, M. (2015). *El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral en la educación inicial: trabajar la comprensión oral en el aula*. *Oralidad-es*, 1(2), 205-210.
- Plantin, C. (2004). *Pensar el debate*. Revista signos, 37(55), 121-129.
- Puig V. (2018). *La pregunta como estrategia didáctica para estimular el diálogo pedagógico*. *Revista Oralidad-Es*, 2(4), 47-52.

## **Cibergrafía**

### **Libros**

- Campirán, A. (2014). *La pregunta como estrategia didáctica para la transmisión de la lógica*. Universidad Veracruzana. México.  
Recuperado de:  
<https://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/36892/1/ergo1277.pdf>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa*. Edición Morata. España. Recuperado de  
<https://dpp2016blog.files.wordpress.com/2016/08/graham-gibbs-el-anc3a1lisis-de-datos-cualitativos-en-investigacic3b3n-cualitativa.pdf>
- Hume, M. (2008). *El servicio de atención psicológica de la Universidad de Castilla- La Mancha en el campus de Toledo*.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2884774>

### **Artículos**

- Atorresi, A. (2018). Taller de escritura II. *Las respuestas a consignas por escritura académica*. Recuperado de: [http://concursocampociudad.com.ar/wp-content/tienes/Taller\\_II-\\_CCSS.pdf](http://concursocampociudad.com.ar/wp-content/tienes/Taller_II-_CCSS.pdf)
- Rodríguez, N. (2007). *Los tres paradigmas de la investigación en educación*. Universidad Central de Venezuela. Disponible en <http://saber.ucv.ve/bitstream/123456789/9671/1/Los%20Tres%20Paradigmas.pdf>

Rodríguez, M. (2015). El taller: una estrategia para aprender, enseñar, e investigar. En *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio*. Doctorado interinstitucional en educación. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado en línea de: [http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado\\_ud/publicaciones/taller\\_una\\_estrategia\\_para\\_aprender\\_ensenar\\_e\\_investigar\\_0.pdf](http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/taller_una_estrategia_para_aprender_ensenar_e_investigar_0.pdf)

Restrepo, B. (2004). *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico*. Educación y educadores. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/548/641>

Soler, S. (2012). *Análisis crítico del discurso y educación. Una interrelación necesaria*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia -agosto de 2012. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/275051381/Analisis-critico-del-discurso-y-Educacion-Soler-Castillo-2012-pdf>

Soler, S. & Baquero, P. (2014). *Maestros, hegemonía y contradiscurso (pp 15, 16)* UGR, Gabinete psicopedagógico. (2005). *Ansiedad a hablar en público*.

Consultado en:

<http://www.ugr.es/~cbustos/APOYO%20DOCENTE/ORIENTACION/enlaces/documentos/ansiedad-hablar.pdf>

Vilá, M. (2011). *Seis criterios para enseñar en la lengua oral*. Materiales didácticos para todos. En Revista LEER.ES, hablar, Enseñar lengua oral. Universidad de Barcelona. Recuperado de: [http://coordinadoraendl.org/aletramiuda/outros/recomendacions/recom\\_13\\_2.pdf](http://coordinadoraendl.org/aletramiuda/outros/recomendacions/recom_13_2.pdf)

### **Trabajos de grado de maestría**

Álvarez, Y & Parra, A. (2015). *Fortalecimiento de la expresión oral en un contexto de interacción comunicativa*. Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia. Recuperado de: <https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/1513/1/TGT-149.pdf>

- Arboleda, A. (2012). *Propuesta didáctica para mejorar la calidad de los discursos orales formales de estudiantes de quinto grado de educación básica primaria con y sin el apoyo del programa de audio digital Audacity*. Universidad de Antioquia. Medellín. Recuperado de: [bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/.../1/AngelaArboleda\\_2012\\_discurso\\_sorales.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/.../1/AngelaArboleda_2012_discurso_sorales.pdf)
- Barrera, M. & Reyes, S. (2016). *La oralidad, un camino de retos y tropiezos*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá D.C., Colombia. Recuperado de: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2683/1/ReyesGarc%C3%ADaSandraMilena2016.pdf>
- Borray, R. & Silva, J. (2016). *De La Oralidad A La Argumentación: El Texto Narrativo Como Pretexto Epistemológico*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá D.C., Colombia. Recuperado de: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/3112/1/BorrayLatorreRubinyEsperanza2016.pdf>
- Carreño, M. & Rodríguez, R. (2015). *La retroalimentación proceso que consolida la oralidad en el aula*. Universidad Javeriana. Bogotá D.C. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/18700>
- Chaparro, L. & García, S. (2017). *La Argumentación en la comunicación oral, estudio de caso*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá D.C., Colombia. Recuperado de: [repository.udistrital.edu.co/bitstream/.../3/ChaparroGonzálezLibiaMercedes2017.pdf](http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/.../3/ChaparroGonzálezLibiaMercedes2017.pdf)
- Chaves, I. (2015). *El pensamiento narrativo: Una experiencia lúdica en la elaboración de relatos con niños de primer grado en básica primaria*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá D.C., Colombia. Recuperado de: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2115/1/ChavesRodr%C3%A9guezIngridRoc%C3%ADo2015.pdf>
- Cortés, G. Franco, J. & Pérez, E. (2011). *Caracterización de la comprensión de falsos elogios en dos grupos de niños de 6 a 8 años y 9 a 11 años de edad y el efecto de tres variables psicolingüísticas sobre dicha comprensión*:

- prosodia, tipo de contexto y tipo de comentario.* Universidad Javeriana. Bogotá D. C. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/1261>
- Cuervo, D. & Rincón, C. (2010). *La voz de los niños: Un pasaporte para explorar la oralidad en el aula.* Pontificia Universidad Javeriana. Maestría en Educación. Bogotá D.C. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/806>
- Martínez, A. (2016). *La Narración Histórica En Las Voces De Los Niños.* Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá D.C., Colombia. Recuperado de: [repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/3944/1/MartínezRíosAdriana2015.pdf](https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/3944/1/MartínezRíosAdriana2015.pdf)
- Méndez, N. (2010). *Características De Las Producciones Orales Y Escritas De Relatos En Estudiantes De Séptimo Grado Del Colegio Virginia Gutiérrez De Pineda.* Universidad Javeriana. Bogotá. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/805>
- Mendieta, Y. (2017). *La Entrevista como una Experiencia Transformadora de las Prácticas Discursivas Orales en el Aula.* Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá D.C., Colombia. Recuperado de: [repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/.../MendietaMartínezYaqueline2017.pdf](https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/.../MendietaMartínezYaqueline2017.pdf)
- Palacios, N. (2017). *El poder del aula en ciclo I.* Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá D.C., Colombia. Recuperado de: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/5266/1/PalaciosHuertasNelcydelCarmen2017.pdf>
- Parada, M. Torres, G. & Tranchita, V. (2018). *Factores que inciden en la transición del discurso oral informal al discurso oral formal: Un estudio de caso.* Universidad Javeriana. Colombia. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/35294/Trabajo%20final%20oralidad.pdf?sequence=2>
- Pico, L. (2017). *Mi palabra cuenta: Desarrollo de la competencia comunicativa oral en primera infancia.* Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de:

[http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/6811/1/PicomoraJohanna leidy2017.pdf](http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/6811/1/PicomoraJohanna%20leidy2017.pdf)

- Quiroga, C. (2015). *En defensa de la palabra: Oralidad formal en ciclo V*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá D.C. Colombia. Recuperado de: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/3168/2/QuirogaCarrilloClaudiaPatricia2016.pdf>
- Ramírez, G. & Posada, J. (2015). *La argumentación en la escuela: búsquedas, discusiones y sentidos en la educación media del municipio de la Unión Antioquia*. Universidad de Antioquia. Colombia. Recuperado de: [ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/2117](http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/2117)
- Ramírez, J. (2017). *Historia Oral del Proyecto Vida Para los Sentidos del Colegio Diego Montaña Cuéllar de la Localidad 5 de Usme en la Ciudad de Bogotá: Una Reflexión Sobre Cultura Política*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá D.C., Colombia. Recuperado de: <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/6886>
- Ruiz, M. (2016). *Secuencia didáctica para favorecer la argumentación oral y escrita en grado segundo*. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: [www.bdigital.unal.edu.co/52215/7/mariaeugeniaruizc.2016.pdf](http://www.bdigital.unal.edu.co/52215/7/mariaeugeniaruizc.2016.pdf)

### **Tesis doctorales**

- Gutiérrez, M. (2014). *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá D.C. Recuperado de [http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado\\_ud/publicaciones/concepciones\\_y\\_practicas\\_sobre\\_la\\_oralidad\\_en\\_la\\_educacion\\_media\\_colombiana.pdf](http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/concepciones_y_practicas_sobre_la_oralidad_en_la_educacion_media_colombiana.pdf)

## Documentos institucionales y políticas públicas

Isaza, B. & Castaño, A. (2010). *Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo*. Secretaría de educación distrital. Junio 2010. Bogotá D.C.

Recuperado de:

[https://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/escuela\\_ciudad\\_escuela/lectura/modulos\\_cerlac/ciclo\\_2\\_cerlac.pdf](https://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/escuela_ciudad_escuela/lectura/modulos_cerlac/ciclo_2_cerlac.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Consultado el día 26 de marzo de 2018. Recuperado de:

[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf)

Pérez, M. & Roa, C. (2010). Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. En *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo*. Disponible en:

[https://portalanterior.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion\\_inicial/Primer\\_ciclo/2011/Referentes%20Didactica%20del%20lenguaje%20Primer%20ciclo.pdf](https://portalanterior.educacionbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Primer_ciclo/2011/Referentes%20Didactica%20del%20lenguaje%20Primer%20ciclo.pdf)

### Otros documentos:

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Línea de investigación *Pedagogía de las actividades discursivas de la lengua. Actividades discursivas de la lengua (p.1-3) (Anexo 12)*.



**Lista de anexos**

	<b>Pág.</b>
Anexo 1: Formato encuesta docente	128
Anexo 2: Formato de entrevista estudiante	129
Anexo 3: Diarios de campo	130
Anexo 4: Vídeo del debate de la ONU	130
Anexo 5: Talleres de la investigación	130

## Anexo 1. Formato de encuesta docente

### Objetivo:

Conocer de qué manera el docente aborda el tema de la no participación oral en el aula.

A continuación se encontraran unas preguntas que serán de respuesta abierta. Es necesario contestar todas las preguntas, en caso de duda se puede referir a las docentes que realizan la encuesta.

1. ¿Cuáles creería usted que son las causas para que un estudiante tenga rechazo de participar en clase?

---

2. ¿Conoce usted el significado de *respuesta silente*? ¿Cuál es?

---

3. ¿Cree usted que dentro de la escuela se presenta frecuentemente el temor de hablar en público?

---

4. Si la respuesta anterior fue afirmativa, ¿considera usted que las prácticas docentes establecidas son las causantes de este problema? Si la respuesta fue negativa ¿Cuál considera usted que es el lugar donde se podría detectar este fenómeno?

---

5. Dentro de su labor docente ¿Qué propuesta plantearía usted para evitar este problema en los estudiantes?

---

**Gracias por colaborar con esta encuesta**

## **Anexo 2. Formato de entrevista a estudiantes**

### **Instrucciones:**

A continuación, usted encontrará unas preguntas que serán de respuestas abiertas. Es necesario contestar todas las preguntas, en caso de duda se puede referir a las docentes que realizan la entrevista.

### **Preguntas:**

1. ¿Ha sentido alguna vez rechazo de opinar en el aula de clase? ¿por qué?
2. ¿Para usted cuál es el objetivo de la participación en la clase por parte de los estudiantes?
3. ¿Cree usted que la familia, los amigos y demás personas con que se relaciona, intervienen en el desarrollo de la expresión del estudiante? ¿Por qué?
4. ¿Qué ideas sugiere usted para que se dé la participación del estudiante en el aula?
5. ¿Quiénes cree usted que han impedido la expresión del estudiante en el aula de clase?
6. ¿Ha sentido por parte de los docentes alguna ayuda para perder ese rechazo a expresarse en público?

**Gracias por colaborar con esta entrevista.**

### **Anexo 3. Diarios de campo**

Pueden consultarse en el siguiente link:

<https://docs.google.com/document/d/1kDWy52wOziUoEB9Twc29svvQ7PHzxc1w2sNNuFdlvgw/edit?usp=sharing>



**Anexo 4.** Fragmento de video del debate:

<https://www.youtube.com/watch?v=rVciRpSveqo>

**Anexo 5.** Talleres de la investigación:

[https://docs.google.com/document/d/1FcMDa14NXe5PzdqbGcgc5JBj8KawDNoW-vCGeJj\\_Srl/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/document/d/1FcMDa14NXe5PzdqbGcgc5JBj8KawDNoW-vCGeJj_Srl/edit?usp=sharing)