

EL ARTE URBANO SE TOMA LA PALABRA

Laura Andrea Guarnizo Álvarez

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Humanidades

Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras

2026

EL ARTE URBANO SE TOMA LA PALABRA

Laura Andrea Guarnizo Álvarez

Trabajo de grado para optar la Licenciatura de Español y Lenguas Extranjeras

Asesora: Sonia Acevedo Salgado

Universidad Pedagógica Nacional

Agradecimientos

A mis padres por ser el motor de mi vida, por brindarme su comprensión y sobretodo apoyo durante este largo recorrido en mi vida.

A maravillosas amigas que conocí durante este valioso tiempo, pero en especial a Marcela López y su familia, gracias por su paciencia y motivación para no desistir y persistir con este sueño, gracias por cada experiencia y su aprendizaje.

A la Universidad Pedagógica Nacional por brindarme el saber durante este proceso de aprendizaje y las herramientas necesarias para ser una gran maestra.

A los profesores del departamento de Lenguas, por su compromiso y sobre todo por su capacidad crítica para dejarnos ver el mundo desde otra perspectiva.

Tabla de Contenido

Contenido	
Resumen	5
Abstract.....	6
Capítulo I. Problema de Investigación	7
Contextualización Institucional	7
Caracterización de la Población.....	8
Prueba Diagnóstica	10
Delimitación del Problema	15
Pregunta de Investigación.....	17
Objetivo General	17
Objetivos Específicos	17
Justificación.....	18
Capítulo 2: Marco Teórico	20
Estado del Arte	20
Marco Teórico	24
<i>La Competencia Discursiva Oral en Jóvenes</i>	24
<i>El Arte Urbano como Estrategia Multimodal</i>	31
<i>El Aprendizaje Situado</i>	34
Capítulo 3: Diseño Metodológico	37
Enfoque de la investigación.....	37
Tipo de Investigación	38
Proceso Metodológico	39
Recolección de Datos	40
Capítulo 4: Propuesta Pedagógica.....	43
Justificación de la Propuesta Pedagógica.....	43
Propuesta Pedagógica “El Arte Urbano de Toma la Palabra”	45
Capítulo 5: Conclusiones	56
Conclusiones	56
Alcances	57
Limitaciones	57
Referencias Bibliográficas	59
ANEXOS.....	62

Resumen

El presente trabajo de grado tiene como objeto el diseño de una secuencia didáctica fundamentada en el arte urbano como recurso multimodal para el desarrollo de la competencia discursiva oral en los estudiantes pertenecientes al ciclo V del programa de educación para adultos del Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. La investigación está anclada en un enfoque cualitativo de tipo proyectivo, según el cual se pudieron hallar dificultades en el proceso de interpretación, argumentación y producción oral en los estudiantes.

La propuesta pedagógica articula la oralidad como práctica sociocultural, la multimodalidad y el aprendizaje situado, concibiendo manifestaciones del arte urbano, tales como el graffiti, el muralismo, el rap. La secuencia didáctica se organiza en tres fases graduales: interpretación, argumentación y producción discursiva, a partir de las cuales se trata de promover el desarrollo gradual de las habilidades comunicativas en contextos significativos. En definitiva, se concluye que el estudio proporciona una propuesta pedagógica coherente que vincula el contexto sociocultural de los estudiantes con el desarrollo de la oralidad, dándole un papel importante en la educación para adultos a la práctica del arte urbano como recurso didáctico.

Palabras clave: competencia discursiva oral, multimodalidad, arte urbano, aprendizaje significativo, secuencia didáctica.

Abstract

The present research project aim to design a didactic sequence based on urban art as a multimodal resource for the development the oral discursive competence in students belonging to cycle V of adult education program at Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño. The research is directed by a qualitative projective approach, which revealed difficulties in the students interpretation, argumentation and oral production.

The pedagogical proposal articulates orality as a sociocultural practice, multimodality and situated learning, conceiving manifestations of urban art such as graffiti, muralism and rap. The didactic sequence is organized into three gradual phases: interpretation, argumentation and discursive production, thru which the aim is to promote the gradual development of communicative skills in meaningful contexts. Ultimately, it is concluded that the study provides a coherent pedagogical proposal that connects the sociocultural context of the students with the development of orality, giving an important role in adult education to the practice of urban art as a didactic resource.

Key words: Oral discursive competence, multimodality, urban art, situated learning, didactic sequence.

Capítulo I. Problema de Investigación

El presente capítulo presenta la contextualización de la institución y de los participantes observados. Además, fundamenta el diagnóstico realizado con la población mencionada y establece una pregunta de investigación orientada a la creación de una propuesta pedagógica, más específicamente, a una secuencia didáctica.

Contextualización Institucional

El Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño de Cundinamarca I.E.D., situado en la localidad de Rafael Uribe Uribe, más exactamente en el barrio San José, establece en su PEI el desarrollo de competencias académicas, sociales y éticas, bajo una perspectiva humanista, plurilingües e interculturales. La institución articula su accionar con los principios del (IB) Bachillerato Internacional, tomando en cuenta ejes como el pensamiento crítico, la investigación y la acción transformadora. Y es a través de su modelo de formación por ciclos que se enfoca en la autonomía personal y la implementación de programas complementarios como arte, ciencia, tecnología, robótica e idiomas.

La institución tiene gran incidencia en el sector, tanto a nivel educativo como social, ya que es uno de los colegios más reconocidos del distrito por su alto nivel académico. Adicionalmente, comprometida con la educación y la transformación social, apuesta por un programa "Días y noches de amor y paz siempre" con el bachillerato para adultos. Esta iniciativa busca restituir el derecho a la educación para adolescentes y jóvenes que han abandonado sus estudios en la edad convencional y busca la nivelación de la educación media para que los adolescentes puedan culminar favorablemente su proceso educativo. Basado en tres principios, el

conocer, el ser y el hacer, propende a impactar el entorno por medio de un agente activo y resiliente que sea capaz de transformar su realidad de manera constante gracias al reconocimiento de la alteridad y la diversidad cultural.

Caracterización de la Población

Este proyecto de investigación se realizó con jóvenes de 17 a 21 años que cursaban el grado décimo, ciclo V, en el Programa de adultos del Liceo Femenino Mercedes Nariño. Con el fin de observar la realidad educativa actual del grupo fue necesario el uso de instrumentos de recolección de datos como lo fueron: la observación participante, los diarios de campo, la prueba diagnóstica y la encuesta sociodemográfica, las cuales son fundamentales como instrumentos en la investigación cualitativa, y según Hernández Sampieri et al. (2014), contribuyen a una mejor comprensión del contexto y a una interpretación más precisa de los resultados que se buscan en la investigación, que en este caso, estaba vinculado al desempeño de los estudiantes en el área del lenguaje, más exactamente para la producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación, dentro del marco de los Estándares Básicos de Educación (MEN, 2006).

Inicialmente, en la observación directa, se evidenció que los estudiantes utilizaban sus celulares en la mayoría de los casos para consultar algunas preguntas de las guías, para intercambiar información con sus compañeros e incluso algunas veces, estos eran distractores dentro del aula. Como se registró en los diarios de campo (Anexo A), los estudiantes se ubicaban en los mismos sitios y con los mismos grupos durante el espacio de clase, el cual tenía una duración de 55 minutos. Otro aspecto relevante era que la participación voluntaria en el aula era baja; no había mucha interacción con los temas de la clase; solo unos pocos respondían a las

preguntas que les hacía la maestra. Finalmente, algunas opiniones estaban orientadas a cómo obtener buenas calificaciones, cómo responder bien las guías, cómo cumplir con requisitos, lo que permitió identificar además una percepción generalizada y negativa del grupo hacia el error, la equivocación vista desde un punto punitivo y como factor de exposición social.

Adicionalmente, al realizar la encuesta sociodemográfica (Anexo B), se identificó que los 13 jóvenes, 8 mujeres y 5 hombres, que se ubican en edades entre los 17 y los 21 años, pertenecen, en su mayoría, a un estrato socioeconómico en un rango de 1 a 3, y se ubican en la localidad Rafael Uribe Uribe, y los restantes en la zona de Usme. Debido a ello, los estudiantes se desplazan hacia el colegio en transporte público o a pie. En cuanto a las tipologías de familia de los estudiantes, un 90% no tiene presencia de su padre y vive con su madre y otros familiares; es decir, forma parte de familias monoparentales y extensas. Un 9% tiene familia reconstituida y el 1% en familia unipersonal.

Asimismo, la encuesta incluía unas preguntas para conocer en qué se consideraban buenos los jóvenes y la otra pregunta referida a los hobbies, esto con el propósito de entender sus gustos y afinidades, y obtener un panorama general a la hora de desarrollar la investigación. Los estudiantes respondieron que sus habilidades sociales eran buenas y esto les permitía adaptarse fácilmente al entorno o a cualquier situación, y en cuanto a sus hobbies, reiteraron el dibujo, las manualidades y los videojuegos. Estas respuestas se tuvieron en cuenta para crear una entrevista no estructurada a partir de la pregunta: ¿Han tenido acercamientos previos a las artes visuales? Gracias a la cual muchos hicieron referencia al grafiti, arte urbano, producción visual del rap o muralismo, lo que a su vez hacía alusión a textos multimodales. Por consiguiente, la prueba diagnóstica fue creada teniendo en cuenta los aspectos mencionados anteriormente; fue así como

se le dio importancia al uso de textos multimodales, considerando el gusto de los jóvenes y su interacción diaria con su contexto sociocultural.

Prueba Diagnóstica

Para la realización de la prueba diagnóstica (Anexo B), se tuvieron en cuenta las habilidades de interpretación de imágenes, comprensión de lectura, producción textual, análisis del discurso en medios de comunicación y argumentación. La prueba fue pensada como instrumento para detectar posibles dificultades de aprendizaje y/o enseñanzas presentes en el proceso educativo y así poder identificar las necesidades reales en el aula. Es decir, que la prueba se creó para la materia de Lenguaje, grado décimo, Ciclo V, teniendo en cuenta lo que el Ministerio de Educación Nacional de Colombia establece en los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2006).

En primer lugar, el componente de interpretación de imágenes de la prueba diagnóstica evaluó si el estudiante interpretó el mensaje de la imagen, teniendo en cuenta el contexto social, histórico o cultural en que fue creada, y reconociendo las funciones representacionales, interactivas o composicionales (Anexo C). Se consideraron tres imágenes relacionadas con el conflicto armado en Colombia, entendiendo el arte urbano como un texto multimodal que da cuenta de los procesos comunicativos y culturales en el contexto de la ciudad. Los autores Carey Jewitt y Gunther Kress (2012), señalan que desde la semiótica social los seres humanos buscan interpretar las cosas, principalmente en su medio sociocultural. Esto quiere decir que los individuos le dan un significado a todo lo que está a su alrededor.

En la primera imagen, los jóvenes interpretaban únicamente una parte del enunciado, *“la angustia no me deja dormir”* y a partir de ello, realizaban un análisis desde la función

representacional. Por otra parte, dos estudiantes tomaron en cuenta el segundo enunciado “*aquí falta alguien*” e hicieron una interpretación más acertada del contexto del enunciado con la respuesta: “*el desespero tal vez de un conocido desaparecido o la falta de alguna persona*”. Y solamente un estudiante hizo un análisis interactivo al interpretar el enunciado de la siguiente manera, “*el miedo que se siente por las muertes injustas en el país*”, es decir, tomó en cuenta aspectos sociopolíticos e hizo una interpretación englobando los dos enunciados. Es decir que la mayoría de los estudiantes le dieron prioridad al texto sobre la imagen y muy pocos se apoyaron en el texto multimodal.

La segunda imagen, en la que aparece una niña con gestualidad de empoderamiento y algunas muestras de heridas y una mujer con un altavoz, permitió identificar que los estudiantes realizaron una lectura de los signos de la imagen. Es decir, las heridas de la niña fueron elementos que se relacionaron directamente con el maltrato, sufrimiento y violencia hacia niñas y mujeres. “*La violencia hacia las mujeres y niñas*” y el “*abuso a menores*”. Luego una estudiante hizo una lectura posterior a la inicial, dándole un significado mucho más subjetivo a la imagen, por tanto, la imagen, como texto multimodal fue entendida como el resultado de una acción social, esto se debe a que las imágenes visuales son producidas, distribuidas y consumidas cultural y socialmente (Lister y Wells, 2001) y, por lo mismo, no es posible analizar las imágenes separadas del proceso social en las que ellas existen.

En la tercera imagen se analizó que en algunas respuestas hay una relación entre el texto e imagen que entran en conflicto; esto refleja que los jóvenes percibieron que el texto decía una cosa y la imagen mostraba otra. Un ejemplo de ello es la respuesta “*Nadie ha dañado un acuerdo de paz, el niño llorando es porque nadie ha ayudado ni ha hablado sobre el tema de ese acuerdo de paz*”, y “*El niño lo asocio a la inocencia y la sencillez de ver las cosas, en el*

mensaje hay oposición y firmeza sobre un acuerdo de paz, la resistencia a un trato hecho”, De esta forma se refleja el plano de significado representacional, y se consigue que los jóvenes se fijen en los gestos y la posición del niño en la imagen, lo cual implica que hubo una relación entre imagen y texto. Según Lewis (2001), “Aunque la palabra y la imagen se influyen mutuamente, la relación entre ellas nunca es simétrica o totalmente paralela”. En el análisis de las respuestas se puede observar que los estudiantes, en su mayoría, manejan un nivel de interpretación representacional que pretende ofrecer una respuesta a la pregunta: ¿De qué trata una imagen? y hace referencia a las “entidades de la composición visual, esto es, a las personas, animales y objetos representados y ubicados en un entorno determinado” (Halliday, M.A.K., 2004). Es decir que la función representacional alude a que las imágenes pueden representar la realidad ya sea de manera abstracta o concreta.

En segundo lugar, la comprensión de lectura se evaluó a partir del siguiente criterio de evaluación: El estudiante comprende el sentido literal, realiza inferencias adecuadas, relacionando ideas y deduciendo información implícita del texto. Por lo tanto, en la historia de Baltazar de la autora Stella Monsalve Gaitán, los estudiantes debían responder dos preguntas con sentido literal. En la primera pregunta, ¿Qué castigo recibían las mujeres que tenían hijos durante la colonización de la Nueva Granada?, el texto decía: “las mujeres que por desgracia tenían un hijo siendo solteras eran llevadas al tribunal de sentencia...”. En la pregunta se omitió el hecho de que las mujeres fueran solteras; únicamente se usó la palabra mujeres. La mayoría de los estudiantes hizo referencia a las mujeres en general; dos estudiantes tuvieron en cuenta la diferenciación en la respuesta. De esta manera, se deja en evidencia que los estudiantes respondieron de manera literal las dos preguntas. Según Cassany (2006), esto consiste en

comprender o “leer las líneas” del texto, es decir, captar la información explícita y directa que el autor presenta.

En tercer lugar, en cuanto a la producción textual, se determinó si el estudiante estructura el texto respetando el tipo discursivo (argumentativo, narrativo, expositivo o descriptivo), con una secuencia lógica de ideas, párrafos bien definidos y cohesión entre ellos. Por ello, se propuso que los estudiantes crearan una historia a partir del cuento Baltazar leído anteriormente, conservando elementos del original como lo eran personajes, escenarios y/o conflictos, pero modificándolo de manera creativa y coherente. El tema central del cuento, era el trato de las mujeres en el contexto social de la época. Los estudiantes tuvieron en cuenta el eje central de la historia y decidieron emplear al personaje principal, “la mujer”, en diferentes situaciones y problemáticas actuales de aspecto social y político. Algunos de los temas de mayor producción textual fueron el de la violencia hacia la mujer, el maltrato físico por parte de la pareja, el abuso a los niños y la muerte. También describieron elementos de tipo fantástico como los maleficios o los espíritus que atormentan en la noche. Esto indica que los estudiantes cumplieron con el criterio propuesto, ya que siguieron el tema principal de la historia y la estructura del texto narrativo.

En cuarto lugar, por medio de un titular de revista “Se las está tragando la tierra” se buscó evidenciar si el estudiante identifica con claridad la intención del mensaje mediático, el público al que está dirigido y los recursos persuasivos que emplea el medio para influir en la audiencia. Este titular lleva implícita una carga simbólica y su función es de denuncia o visibilización ante problemáticas sociales. Según S. Hall (1973), “El mensaje que es un discurso significativo debe ser decodificado con significados que tienen un efecto, influyen, entretienen, instruyen o persuaden”. Los estudiantes asociaron el titular con la frase popular, “trágame tierra”, en

respuestas como *“cuando hay pena, confusión, un dicho, forma de decir una palabra sin ser ofensivo”* y también *“una frase sarcástica en la que dice no me está yendo bien”*. Dos estudiantes, encontraron el mensaje mediático, ya que hicieron mención de denuncia o problemática social en respuestas tales como, *“Es un titular muy fuerte sobre algo o alguna problemática en la vida cotidiana”* y *“casos de mujeres que son maltratadas, violadas y no hay justicia para ellas y quedan en el olvido”*, los estudiantes manifestaron en su respuesta una problemática socio cultural actual, lo que indica que el criterio mencionado anteriormente se cumplió de manera limitada en un pequeño grupo de estudiantes.

Finalmente, para la argumentación se determinó si el estudiante sustenta sus opiniones con argumentos claros, relevantes y bien desarrollados, apoyándose en ejemplos, datos o referencias pertinentes. Se les solicitó a los estudiantes que expresaran de manera argumentada si estaban a favor o en contra del siguiente enunciado: *“El uso de redes sociales determina la identidad de los jóvenes”*. Según Pipkin y Reinoso (2010), la argumentación, como una labor de expresión oral o escrita, tiene como objetivo defender una postura de forma que sea aceptada por el oyente o lector y que trata de persuadir o convencer de la validez de esa percepción. En las respuestas de los estudiantes, la mayoría adoptó una postura clara, argumentando que las redes sí tenían influencia en sus gustos y en su forma de ser, *“Sí ya que la juventud es la etapa donde se desarrolla la personalidad e identidad y al ver lo que hacen los demás y ser parte de la moda queremos ser parte de ciertas comunidades”*. Pero al utilizar el criterio de persuadir o convencer, la mayoría de respuestas se queda sin esa validez, algunos ejemplos de ello son, *“las redes sociales influyen mucho en las personas tanto el vocabulario como a veces en las acciones por dejarse influenciar”*, y en *“no, en las redes sociales hay muchos perfiles donde las personas muestran una vida o una realidad que no viven cotidianamente”*, a las respuestas les faltaba

cohesión y coherencia, lo cual las hacía perder su criterio de persuasión. Esto implica que los estudiantes no cumplían este criterio completamente y es en el que mayores dificultades presentan.

En resumen, se evaluó cada una de las habilidades por medio de los criterios de evaluación anteriormente nombrados, y se determinó que en la interpretación de imágenes los estudiantes, en su mayoría, manejan un nivel de interpretación representacional y en un pequeño grupo un nivel de interpretación interactivo, es decir, que el criterio se cumplió de manera bastante limitada. En cuanto a la comprensión lectora, los estudiantes cumplieron con el criterio propuesto, ya que respondieron de manera literal las preguntas e hicieron algunas inferencias, y en la producción textual, también cumplieron con el criterio propuesto, ya que siguieron el tema principal de la historia y la estructura del texto narrativo. En cambio, en la intención del mensaje mediático, se evaluó que el criterio se cumplió de manera limitada en un pequeño grupo de estudiantes, y finalmente en la argumentación, no se cumplió el criterio completamente ya que a las respuestas les hacía falta cohesión y coherencia, y por lo tanto es en la habilidad en la que mayor dificultad presentan.

Delimitación del Problema

La prueba diagnóstica nos indicó que hay dos competencias que se deben fortalecer: en primer lugar, la interpretación de imágenes y, en segundo lugar, la oralidad. En la interpretación de imágenes, los resultados demostraron que los estudiantes, en su mayoría, manejan un nivel de interpretación representacional y, en algunos casos, en el plano interactivo. De igual forma, en cuanto a la argumentación, los estudiantes no cumplieron el criterio porque sus respuestas se quedaron sin validez para defender su postura, ya que les hizo falta cohesión y coherencia.

De acuerdo con lo anterior, la investigación se va a centrar en generar espacios en donde el foco de atención sea la producción oral, junto con la influencia del arte urbano como texto multimodal, de manera que se pueda fomentar la capacidad comunicativa de los estudiantes, y generar interacciones discursivas entre la escuela y el contexto sociocultural en el que se desenvuelve el adolescente. La lengua oral, al estar implícita como manifestación natural, aparece en la relación rutinaria y social en los contextos escolares, en la relación entre estudiante y profesor.

“Se habla continuamente para gestionar el día a día en clase: para aclarar instrucciones, para comentar ejercicios, para corregir, para establecer normas de funcionamiento, para resolver conflictos, para aprender a respetar los turnos de la palabra, para aprender a escuchar, para expresar y controlar emociones, etc. (Vilà Santasusana, 2004, p. 114). Es así, como las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la oralidad abordan una perspectiva conceptual, definiéndose como “una práctica social de naturaleza dialógica, en la cual las actividades de hablar y escuchar adquieren connotaciones éticas, políticas, culturales y estéticas, en tanto tiene lugar la experiencia humana cotidiana en la construcción de sentidos con otros” (Gutiérrez-Ríos, 2018, p. 87).

Es precisamente como práctica sociocultural que está directamente involucrada con la competencia comunicativa, la cual reconoce la importancia de la comunicación oral y su enfoque desde elementos de tipo formal y psicolingüístico (entonación-percepción, articulación). Lo cual se expresa en la necesidad de desarrollar habilidades para expresarse con pertinencia y naturalidad, los recursos no verbales (gestuales) y, por lo tanto, desarrollar las capacidades para abordar la conversación, el diálogo, el relato y la presentación de informes orales, entre otras formas de comunicación. (Ortiz-Gutiérrez, Rocha- Ramos y Rodríguez-Nieto, 2009).

En consecuencia, este proyecto de investigación se centra en jóvenes con edades entre los 17-21 años del Programa de adultos, que desean terminar su periodo escolar y es relevante enseñarles las estrategias necesarias, a través de la oralidad, para que desarrollen una efectiva competencia discursiva oral, crítica y propositiva, que influya en todas las áreas de su desarrollo físico, emocional y social.

Pregunta de Investigación

¿De qué manera el diseño de una secuencia didáctica apoyada en el arte urbano como recurso multimodal puede contribuir a potenciar la competencia discursiva oral en estudiantes del ciclo V del programa de educación para adultos del Liceo Femenino Mercedes Nariño?

Objetivo General

-Diseñar una propuesta pedagógica basada en el arte urbano como texto multimodal situado para fomentar la competencia discursiva oral de los estudiantes del ciclo V del Programa de adultos del Liceo Femenino Mercedes Nariño.

Objetivos Específicos

- Analizar la oralidad como práctica sociocultural para sustentar una propuesta pedagógica situada.
- Examinar el alcance del arte urbano como recurso multimodal para potenciar las prácticas discursivas orales de los estudiantes.
- Proponer una secuencia didáctica que promueva procesos de interpretación, argumentación y producción oral a partir del arte urbano.

Justificación

Para esta investigación, es fundamental que la competencia discursiva sea un eje que permita guiar al estudiante para que este tenga la posibilidad de comprender la cultura, sus creencias, valores y formas de vida. Es decir, que la competencia discursiva es un medio para compartir conocimientos, sentimientos y experiencias. Al adquirir el estudiante una apropiada competencia oral, esto le permite interactuar de manera efectiva en la clase de español, en otros espacios académicos y demás ámbitos de su vida. Y esto genera un proceso de interdisciplinariedad indispensable para el desarrollo del proyecto.

Los Estándares Básicos de Competencia (2006) señalan que: “la capacidad del lenguaje posibilita la conformación de sistemas simbólicos para que el individuo formalice sus conceptualizaciones”. Estos sistemas tienen que ver con lo verbal (...) y lo no verbal (gestualidad, cine, video, radio comunitaria, graffiti...entre otras), sistemas que se pueden y deben abordar y trabajar en el ámbito escolar, si se quiere, en realidad, hablar de una formación en lenguaje.” Por consiguiente, es de suma importancia trabajar estos sistemas simbólicos que acompañan al sistema verbal en el aula de clase, ya que siempre se les da prioridad a la escritura y la literatura en la producción textual.

Lo anterior demuestra que el uso del arte, en este caso, el muralismo y el graffiti, como textos multimodales y situados en la oralidad, puede llegar a fortalecer el diálogo discursivo, a través de la forma, estructura y contenido del mismo, lo cual posibilita que el estudiante se interese por temáticas nuevas y quiera generar discurso, dialogar y reflexionar sobre ellas. Es así como los estudiantes se pueden acercar a otro tipo de representaciones que van más allá del

aspecto lingüístico, “su incidencia en los procesos de organización social, cultural e ideológica”.
Ministerio de Educación Nacional (2006) pág.26.

Por consiguiente, el proyecto es relevante en la medida en que, desde el arte urbano como texto multimodal, puede llegar a potenciar la competencia discursiva en los estudiantes. Además, a través del arte urbano, se logra un espacio de interculturalidad, gracias a que el muralismo permite un análisis a partir de su contenido social y se convierte en una estrategia que ayuda al estudiante a reconocer discursos, entender y generar reflexiones a partir de su comprensión.

Capítulo 2: Marco Teórico

El presente capítulo desarrolla el estado del arte al igual que los constructos teóricos son la base que fundamentan y orientan los ejes principales de la propuesta pedagógica: la competencia discursiva oral y el arte urbano como recurso multimodal, los cuales se articulan en el contexto previamente expuesto.

Estado del Arte

En el siguiente apartado, se realizó una revisión documental como referente fundamental para indagar acerca de la competencia discursiva oral y el arte urbano dentro del aula. Para el presente proyecto de investigación se retoman tesis de pregrado, tesis de maestrías y artículos realizados en el ámbito local, nacional e internacional acerca de la competencia discursiva y el arte urbano como estrategia multimodal y se presentan los resultados alcanzados y los propósitos de cada investigación. Para ello, se consultaron los repositorios de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Nacional, la Universidad Francisco José de Caldas y la Universidad Javeriana, así como diversos repositorios digitales y revistas científicas, como Dialnet y Redalyc.

Con respecto al primer eje, la competencia discursiva oral, en las revisiones preliminares de algunas investigaciones realizadas en las universidades anteriormente citadas, se observa que se aborda el tema desde dos perspectivas: la implementación de estrategias didácticas y la conceptualización de la oralidad como herramienta primordial en la educación, relacionada directamente con los procesos de lectura y escritura. Inicialmente, “La expresión oral: estrategias pedagógicas para su fortalecimiento” (Bohórquez y Rincón 2018) trabaja diferentes talleres, estrategias didácticas y pedagógicas como: narración de cuentos, declamación de poemas, juegos de rol, exposiciones y estrategias teatrales, etc., con el fin de fortalecer la

expresión oral, en distintos niveles de educación, especialmente en la básica primaria. Los autores concluyen que la expresión oral es un ejercicio cotidiano que se encuentra en práctica constante y se identificaron fortalezas y debilidades frente al vocabulario, orden de ideas, muletillas, tono de voz, vocalización y expresión corporal.

En cuanto al contexto local, se encontró el siguiente trabajo titulado "Mural una experiencia cultural para fortalecer la expresión oral" de la Universidad Pedagógica Nacional. Aguilera J (2019) desarrolló una propuesta didáctica que vincula el muralismo, el análisis de la imagen y la identidad cultural en la expresión oral, con el fin de fortalecer las habilidades comunicativas de los estudiantes del grado 1001 del IPN a raíz de las dificultades que se encontraron en el estudiantado, relacionadas con la producción, expresión e interacción oral. La primera fase de sensibilización se propuso un acercamiento de los estudiantes al movimiento muralista y sus distintas expresiones. De esta manera, se realizaron debates, discusiones y conversaciones, lo que permitió iniciar un proceso de argumentación con el estudiantado. En la segunda fase, de intervención, los estudiantes empezaron a analizar murales, teniendo en cuenta la idea de tesis e hipótesis, para comenzar a dar premisas y luego sustentar con argumentos. Además, en esta etapa se tuvieron en cuenta elementos paralingüísticos, extralingüísticos, las microhabilidades y el performance como parte de la expresión oral. Finalmente, en la fase de evaluación, los estudiantes presentaron un mural, en un espacio tipo galería, dando su visión de por qué se realizó y cómo se reflejaba el mismo en el colegio. Teniendo en cuenta, posturas tanto políticas como sociales, culturales e ideológicas, el autor evidenció que "la construcción de la identidad va ligada a los procesos discursivos en los cuales los sujetos, en este caso los estudiantes, al enfrentarse a problemas reales, involucraron sus percepciones y se puede lograr una mirada crítica frente a su entorno social". Aguilera, 2019, pág.71.

Con respecto al arte urbano se encontraron varios artículos de investigación en donde coinciden las visiones de la enseñanza del graffiti como fenómeno sociocultural, el cual permite desarrollar las competencias comunicativas en el entorno escolar, ya que como sistema simbólico, conecta la escuela con la ciudad y también, a través de los modos de narración que se llevan a cabo de sus diferentes textos implícitos en las paredes, vallas publicitarias, muros, etc. En el artículo, “El graffiti como motor del pensamiento crítico en lengua extranjera” Aguilera Carnerero(2020), plantea de qué manera, el graffiti, puede incorporarse al currículo en la modalidad de transversalidad, con el fin de utilizarlo en estudiantes de lengua extranjera para favorecer su uso como un texto, en donde se vinculan las competencias socio-pragmáticas y los aspectos culturales del español, dado que el graffiti como componente social se convierte en un texto interpretativo e idóneo para fortalecer el pensamiento crítico en el estudiantado y se puede usar como una herramienta pedagógica para la enseñanza de lenguas. Es así como, la metodología que se llevó a cabo para este trabajo, fue el uso de un corpus de 187 grafitis fotografiados en distintos lugares de Granada, España.

Por otra parte, en el artículo, “El graffiti: formas de comunicación emergentes de la escuela”, Blandón G. (2016), formula la pregunta sobre ¿cuál es el sentido (sentires, afectaciones, emociones) que los estudiantes le otorgan a las expresiones iconográficas que desarrollan en el espacio llamado escuela? Fue así como el graffiti acercó a la experiencia comunicativa del estudiantado, poniendo de manifiesto la subjetividad de cada individuo y dando especial énfasis al graffiti como experiencia cultural, el cual aporta una gran variedad de signos y en cuyos procesos de significación participa una variedad de factores biológicos, económicos, interferencias y hechos que participan en cada relación comunicativa. La metodología que se tuvo en cuenta fue la de la fenomenología social, en la cual se recurren a los motivos de los

estudiantes para realizar los grafitis el “por” y “para” los cuales movilizan las acciones de los sujetos.

Por otra parte, en la investigación Classroom Graffiti: investigating language and cognition (Chinwendu et al. 2023), se analizaron las paredes con grafitis en Ghana, para establecer la relación entre lenguaje, cognición y el contexto sociocultural. A través del análisis ideológico de los grafitis, las inscripciones y su perspectiva cognitivo-discursiva y semiótica, se quería comprender cómo esos mensajes se reflejaban en los procesos mentales, sociales y socioculturales de los estudiantes. La propuesta pedagógica propuso interpretar el graffiti como un medio para entender el pensamiento y la identidad de los estudiantes. Se utilizó el enfoque del discurso cognitivo (Tenbrink, 2015) y el enfoque sociosemiótico (Halliday, 1999), esto, integrando lenguaje, pensamiento y cultura en una investigación cualitativa. Los resultados permitieron establecer que los grafitis representan la mente y la realidad de los jóvenes a través de la relación que hay entre lenguaje y cognición y que, a su vez, permite evaluar las tendencias cognitivas de una comunidad, comprendiendo las formas del lenguaje en un determinado contexto social.

Por otro lado, en la investigación “Multimodality in language education: implications of a multimodal affective perspective in foreign language” Xiaoshuang (2023), el objetivo fue mejorar las habilidades orales del inglés mediante la multimodalidad y el aprendizaje basado en tareas, a través de diferentes actividades que integran los modos verbales, visuales y gestuales con la tecnología, para fortalecer la expresión oral. En la propuesta pedagógica se implementó una estrategia didáctica a través del uso del Task-Based Learning junto con la multimodalidad, desarrollando estrategias de comunicación oral colaborativa. Finalmente, como resultado, se fortaleció la competencia oral en inglés, permitiendo que los estudiantes estuvieran más

motivados y conscientes de su proceso comunicativo. Del mismo modo, la multimodalidad permitió atender los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes y sus contextos.

Ahora bien, a partir de la revisión realizada, es posible observar, que aunque existan investigaciones que tratan la oralidad en diferentes contextos educativos, otros que rescatan el uso de la multimodalidad en el aula, las propuestas que integren estos elementos resultan ser muy limitadas. Específicamente, se reconoce que existe un vacío en el diseño de propuestas pedagógicas que vean el potencial del arte urbano como recurso multimodal y que aún más esté orientado a fortalecer la competencia discursiva oral en educación enfocada para adultos. En este sentido, el presente trabajo pretende articular la oralidad, la multimodalidad y el arte urbano con el fin de aportar a estrategias pedagógicas innovadoras y situadas.

Marco Teórico

Con el propósito de responder al objetivo de diseñar una secuencia didáctica en la cual el arte urbano se asume como texto multimodal situado para fomentar la competencia discursiva oral de los estudiantes del ciclo V del Programa de adultos del Liceo Femenino Mercedes Nariño de Cundinamarca, se plantearon tres categorías que desarrollan los conceptos teóricos principales del proyecto. En primera medida, se aborda la competencia discursiva oral en jóvenes; en segundo lugar, se presenta el arte urbano como estrategia multimodal y, finalmente, se presentan la enseñanza y el aprendizaje situados en el aula.

La Competencia Discursiva Oral en Jóvenes

En lo que concierne a este trabajo de investigación, el concepto de competencia, se ubica más allá del plano del conocimiento lingüístico, es decir la competencia se tiene que ubicar en escenarios reales de interacción y es el autor Habermas (1989) quien redimensiona la dicotomía

entre competencia y actuación de Chomsky (1965), al darle mayor peso al componente pragmático, en donde los actos lingüísticos tienen mayor significado en relación con sus usos en contextos reales, esto quiere decir que se buscan significados a través de la interacción. Por lo tanto, es la competencia comunicativa la que involucra saberes y destrezas para poder llevar a cabo procesos de comunicación asertivos. En consecuencia, se conciben subcompetencias a partir de la competencia comunicativa, las cuales son: competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica.

En particular, la subcompetencia referida a la comprensión y producción de discursos, tanto orales como escritos, es la competencia discursiva. A lo largo del documento, la competencia discursiva oral se concibe como la capacidad que todos los seres humanos tienen para usar la oralidad según el contexto y los propósitos comunicativos del interlocutor. (Gutiérrez Y, 2017) Esta dimensión de la competencia comunicativa hace referencia a construir discursos orales dependiendo de la necesidad o requerimiento del entorno. Es decir, argumentar, dialogar, debatir, narrar, explicar, entre otros. El desarrollo de esta competencia incluye el saber hablar y el saber interactuar, ya que los discursos se organizan en función de intenciones y se adecuan a situaciones comunicativas. (Hymes,1971).

Debido a que el lenguaje es un vehículo para la construcción de identidad, la construcción del discurso de los jóvenes está mediada por factores sociales, culturales, académicos, familiares, etc. Su expresión oral busca tener un sello propio, adecuarse a la jerga y a la manera de comunicarse en los medios digitales (García-Dussan, 2015). Adicionalmente, elementos propios de la oralidad confluyen en dicha búsqueda de identidad del discurso oral en los adolescentes, estos son los elementos no verbales, los paraverbales y las características lingüístico-textuales. (Calsamiglia y Tusón, 2002)

En primer lugar, el componente no verbal juega un papel importante en tanto pueden existir gestos conscientes e inconscientes dentro del discurso oral de los jóvenes que pueden resultar contradictorios con el mensaje transmitido. Segundo, la voz y las vocalizaciones determinan en mayor medida las interacciones, puesto que alguna mala interpretación de una risa, onomatopeya, silbido, carraspera, etc., puede ser fuente de malentendidos o de incomprensiones más globales. Finalmente, la pronunciación, la prosodia, la morfosintaxis y el nivel léxico influyen en el desarrollo de la competencia discursiva oral y permite evidenciar que “La oralidad es una práctica social de naturaleza dialógica, en la cual las actividades de hablar y escuchar adquieren connotaciones éticas, políticas, estéticas y culturales en cuanto tienen lugar en la experiencia humana y cotidiana y en la construcción de sentido con otros “(Gutiérrez Y, 2017 pg.32). Es así como la oralidad, por ser una parte fundamental de la enseñanza del lenguaje, y como práctica social y cultural debe tener en cuenta los aspectos lingüísticos-discursivos, kinésicos, paralingüísticos, y proxémicos.

Es así como la lengua oral se establece en las aulas, en la relación social y habitual que se da entre el estudiante y el profesor. “El poder lingüístico y simbólico del discurso oral se refleja en la capacidad de los agentes para imponer, validar y favorecer sus productos lingüísticos” (Gutiérrez, 2014). Luego, es a través de la acción social que cada hablante logra desarrollar su competencia discursiva. De esta manera se puede concebir el discurso oral como una expresión social, práctica y cultural de la interacción entre enunciados propios y ajenos (Gutiérrez-Ríos, 2014).

Las Microhabilidades en la Expresión Oral. Ruíz (1999) explica la diferencia principal que existe entre expresión y comunicación, aunque la una sea dependiente de la otra. Por un lado, la comunicación responde a las preguntas: ¿por qué se dice? y “¿para qué se dice?”, lo que se refiere a las intenciones y finalidades del acto comunicativo. Mientras que la expresión oral responde a ¿qué se dice? y ¿cómo se dice?, lo que alude al acto de hablar en su práctica.

Con relación a lo anterior, Cassany (1994) sostiene que se debe trabajar la expresión oral para enseñar a hablar a los estudiantes con el fin de que se puedan desenvolver en situaciones tanto sociales (exposiciones, debates, reuniones y discusiones, etc.) como académicas y tecnológicas. Es importante mencionar que la expresión oral concibe unos conocimientos y unas habilidades. Los conocimientos están relacionados directamente con los aspectos gramaticales y culturales, que hacen parte del sistema de la lengua que domina el sujeto. Lo que quiere decir que conoce y memoriza la parte léxica y morfosintáctica de la lengua y distingue las estructuras comunicativas y los modelos culturales. Es entonces cuando se afirma que el sujeto posee conocimientos para planificar, seleccionar y producir; esto se genera teniendo en cuenta las habilidades expuestas anteriormente. Primero se planifica el discurso mediante la interacción y se intercambia información con el interlocutor. Enseguida, el sujeto hace una selección de algunos recursos gramaticales y de su conocimiento para negociar algunos significados con su interlocutor. Y finalmente, el emisor puede producir conocimiento, haciendo uso de la compensación y también de la corrección, en caso de que lo requiera la interacción.

Además, el sujeto desarrolla habilidades frente a la situación comunicativa. Lo cual implica que el sujeto tiene la habilidad para planificar un mensaje, (plan de interacción), la habilidad de conducir (tema o turnos de habla), la habilidad de negociar el significado (explicitar

un contenido o evaluar la comprensión del mismo), la habilidad de producción (facilitación y compensación) y finalmente la habilidad de corrección. (Cassany, 1994).

La competencia discursiva oral, se entiende como capacidad de participar y elaborar discursos en contextos comunicativos situados, puede ser construida en base a la existencia de una serie de habilidades que permiten al sujeto realizar actividades como son comprender, organizar y expresar significaciones de manera adecuada. En este sentido, no hay que entender la oralidad como una habilidad solamente, sino como un proceso complejo que integra diferentes dimensiones del lenguaje. Siguiendo lo planteado por Cassany (1994), la expresión oral implica una serie de microhabilidades en correspondencia con la planificación, dirección, negociación y producción del discurso. Sin embargo, para fines pedagógicos, en el presente estudio estas se reorganizan en tres grandes habilidades discursivas orales: interpretación, argumentación y producción.

En esta organización no se busca un reemplazo de la propuesta de corte teórico de Cassany, sino que, en función del diseño de la secuencia didáctica, se busca estructurar el proceso de enseñanza de la oralidad de manera progresiva. De esta forma, la interpretación comienza siendo la base de la comprensión de los discursos, la argumentación da la posibilidad de construir posturas críticas frente a esos discursos, y la producción discursiva conlleva ambos procesos en la elaboración de discursos propios. Así, tales habilidades se articulan como eje estructurante de la propuesta pedagógica, generando el diseño de la secuencia didáctica, pero, a su vez, también el desarrollo de la competencia discursiva oral en contextos significativos.

La interpretación es el punto de partida para el desarrollo de la competencia discursiva oral, pues permite a la persona entender y construir significados a partir de los discursos que están circulando en su vida cotidiana. Este proceso va más allá de la mera decodificación literal

del contenido del mensaje, pues supone una determinada toma de conciencia de las relaciones que existen entre los distintos tipos de elementos (textuales, visuales y contextuales) que contribuyen a la construcción del sentido de un texto.

Desde la perspectiva de la multimodalidad, Kress y Van Leeuwen (2001) enfatizan que la comunicación contemporánea se desarrolla mediante la interacción de distintos modos semióticos (verbal, visual, gestual), de modo que el lector o la persona destinataria de un mensaje debe desarrollar la capacidad de interpretar estos modos de forma integrada. Esto también significa que la interpretación de manifestaciones comunicativas, como el graffiti o el muralismo, pasa por un análisis no solo del contenido literal de la "palabra", sino también de los elementos visuales, simbólicos y socioculturales que intervienen en su construcción.

Por su parte, Cassany (2006) advierte que la comprensión de textos implica diferentes niveles que abarcan el literal, el inferencial, el crítico, etc., lo que permite al sujeto no solo establecer explícitamente la información verbal, sino también establecer relaciones, inferir algún significado implícito para adoptar una posición ante el discurso. De esta manera, la interpretación se configura como una habilidad esencial que permite la comprensión crítica de los textos multimodales y, a su vez, favorece procesos discursivos más complejos.

Por otra parte, la argumentación representa una capacidad medular de la competencia del discurso oral dado que implica la posibilidad que tiene el sujeto de formular, de explicar y de defender una determinada postura ante un determinado tema, en situaciones comunicativas igualmente concretas. Una habilidad que implica la organización lógica del discurso, la utilización de razones o evidencias y la consideración del interlocutor en la formación del mensaje por el que ha optado.

Desde la perspectiva de la argumentación, Stephen Toulmin (1958) establece que el argumento está compuesto por una afirmación (claim), sostenida por los datos (data) y garantizada por una justificación (warrant) que permite formular discursos coherentes y convincentes. Este modelo argumentativo resulta especialmente pertinente en el ámbito educativo, dado que ofrece pautas a los y las estudiantes para la construcción de argumentos fundamentados y claros. En este sentido, argumentar no solo implica exponer razones, sino también adaptar el discurso al contexto, al auditorio y a la intención comunicativa.

Finalmente, la producción discursiva oral se sitúa en lo más complejo de la competencia comunicativa en la medida en que se trata de la capacidad para elaborar y producir sus propios discursos bajo un principio de coherencia, de adecuación y de contextualización, conformando una capacidad que implica en sí misma procesos cognitivos, lingüísticos y sociales que le permiten al hablante la planificación, la organización y la comunicación de sus ideas en función de un determinado objetivo. Para Hymes (1972), por competencia comunicativa no debe entenderse únicamente el conocimiento de las reglas gramaticales, sino que incluye la capacidad de utilizar dicho saber de manera adecuada en función del contexto o de la situación de la comunicación y de su interlocutor. En este sentido, la producción del discurso oral asume un mayor porcentaje de la responsabilidad del sujeto, dado que debe tomar decisiones sobre qué, de qué manera y con qué intención decir algo.

Según Cassany (1994), la expresión oral se producirá porque existen procesos como la planificación y guía del discurso, la negociación del significado y la producción del propio mensaje, organizados de la siguiente manera:

- Planificar el discurso: Se preparan el tema y los ítems de interacción, y mediante soportes como notas o apuntes se debe analizar la situación para las intervenciones que se vayan a realizar.
- Conducir el discurso: Se debe saber contrastar y comparar un tema con otros nuevos, así como proponer desarrollar y cerrar el tema. Y el emisor también debe reconocer en qué momento llevar a cabo su intervención, utilizar un tono de voz adecuado y hacer un uso adecuado de los turnos de habla.
- Negociar el significado: El participante de la interacción debe saber cómo adaptar la especificación del texto oral, debe estar evaluando la comprensión del emisor y debe poder retomar para subsanar vacíos.
- Producir el texto: El emisor puede facilitar la producción evitando usar expresiones, muletillas, pausas, repeticiones y palabras irrelevantes. Además, se debe autocorregir, reformulando ideas importantes, resumiendo o redundando en ellas.

Gracias a estos procesos, el discurso empieza a organizarse de forma progresiva, de modo que se favorecen la coherencia, la fluidez y la eficacia comunicativa. Por consiguiente, la producción discursiva oral contempla los procesos de interpretación y argumentación, a partir de los cuales el estudiante produce sus discursos en función de su comprensión del mundo, de la posición crítica que asume y de su capacidad para interactuar con los otros en situaciones comunicativas reales.

El Arte Urbano como Estrategia Multimodal

En primer lugar, la perspectiva multimodal es aquella que recurre a múltiples recursos para crear significado. Kress y Van Leeuwen (2001) y Oteiza (2009) sostienen que las prácticas pedagógicas pueden enriquecerse mediante el uso de múltiples recursos comunicativos. En este

sentido, el texto multimodal se concibe como una interacción entre recursos semióticos verbales, visuales, auditivos, audiovisuales, y corporales que contribuyen conjuntamente a la construcción de sentido. Así, el sujeto no solo interpreta, sino que también produce significados mediante la integración de diferentes lenguajes.

Según Pérez Abril (2005), las prácticas discursivas son procesos socioculturales que se dan en diferentes escenarios o instituciones, es decir, donde existe un texto, una forma de circulación o un discurso. Ahora, de acuerdo con lo propuesto, es importante hablar de las producciones culturales juveniles, ya que son manifestaciones que habitan la ciudad en diferentes escenarios y se vinculan con lenguajes propios de su interés. Lo anterior permite reconocer que el trabajo con textos multimodales no solo responde a las dinámicas comunicativas contemporáneas, sino que constituye una estrategia pedagógica pertinente para el desarrollo de la oralidad en contextos educativos diversos.

Es decir, el arte urbano, al integrar elementos visuales, plásticos y tecnológicos, se convierte en una estrategia multimodal que puede incorporarse al ámbito educativo. Berenson (2005) señala que las artes visuales contemporáneas incluyen no sólo manifestaciones tradicionales como la pintura y la escultura, sino también nuevas formas de expresión como la fotografía, el videoarte, el graffiti y el muralismo. De esta manera, el arte urbano se configura como un medio de comunicación simbólico y multimodal que facilita el análisis crítico y construye significado desde el espacio público. Dentro de algunas de las manifestaciones se encuentran:

El Graffiti. El graffiti, como texto multimodal de carácter urbano según Gándara “surge como una acción primitiva, la de los primeros trazos del hombre en la piedra de las cavernas” (Graffiti, p. 9), es decir, surge como una escritura primitiva y simbólica sobre el espacio público. Es decir, que esos trazos no solo transmiten un mensaje lingüístico, sino que su registro visual está cargado de significado simbólico e histórico. Así, el graffiti se convierte en una forma de comunicación urbana al combinar la imagen, la palabra y el estilo, pues genera un diálogo íntimo con la ciudad y la memoria colectiva.

En este sentido, el graffiti puede entenderse como una forma de discurso que se enmarca en un ámbito público y permite a quien lo realiza perpetuar ideas, posicionamientos y visiones del mundo que responden a contextos sociales, culturales y políticos específicos, por lo que constituye un llamado a la interpretación y al diálogo. En este ejercicio se establece una relación entre los diferentes elementos multimodales que favorece la construcción de significado y constituye una manifestación cultural urbana.

El Muralismo. Asimismo, el muralismo puede entenderse como un texto multimodal, ya que integra imagen, color, materialidad y una disposición espacial que toma el muro como soporte semiótico. Según Kress (2010), “la multimodalidad es un estado normal de comunicación humana”, es decir, que el muralismo no está limitado a ser una pieza gráfica, sino que contiene un entramado de modos que interactúan para producir significado. El muralismo se convierte en un texto en el que convergen varios recursos semióticos que establecen narrativas urbanas y colectivas, y abordan problemáticas sociales, históricas y culturales que buscan generar reflexión en una comunidad. A diferencia del graffiti, que responde en su mayoría a intenciones individuales, el muralismo implica procesos de mayor elaboración: planeación, ejecución e intencionalidad comunicativa, contruidos en su mayoría en colectivo.

En el ámbito educativo, el muralismo puede utilizarse como recurso pedagógico, más allá de una manifestación artística en la que se vinculan interpretaciones visuales y la reflexión desde los contextos sociales e históricos.

El Rap. El rap puede entenderse como una estrategia multimodal ya que integra códigos lingüísticos, rítmicos, visuales y corporales, lo que conforma un discurso complejo y expresivo. Kress y Van Leeuwen (2001) sostienen que los mensajes contemporáneos combinan varios modos sonoros, verbales, visuales y gestuales para construir su significado. El rap ejemplifica una práctica discursiva que articula lenguaje, ritmo, entonación, corporalidad y experiencia social. En cuanto al aspecto discursivo, Calsamiglia y Tuson (2002) indican que los hablantes refuerzan sus interacciones empleando algunos recursos estratégicos, y en el rap se puede apreciar a través del uso de pausas, énfasis y repeticiones.

Más allá de la dimensión musical, los sujetos construyen discursos que reflejan realidades, vivencias e incluso posturas políticas. De esta manera, el rap se configura como un espacio de producción de sentido en el que el lenguaje adquiere un papel central. El rap requiere habilidades como argumentación, fluidez verbal y capacidad de comunicar intencionadamente.

El Aprendizaje Situado

El aprendizaje situado, que se vincula con el enfoque constructivista, propone que los estudiantes construyen activamente su conocimiento a partir de experiencias previas, nuevas situaciones y la interacción con su entorno. Desde este enfoque, el aprendizaje es un proceso activo, contextual y social, en el que el significado se construye. Como método educativo, se plantea en cuatro momentos, partir de la realidad, analizar y reflexionar, resolver en común, comunicar y transferir. Desde este enfoque, aprender significa involucrarse con prácticas con sentido para los sujetos, en los que se entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de

prácticas con sentido para los sujetos, pero no se basa en la mera adquisición de contenidos descontextualizados. Según Díaz Rosales y Hernández Avendaño (2018), esta metodología permite que el conocimiento se construya a partir de situaciones reales, con una amplia implicación social y crítica, articulando coherentemente la teoría y la práctica.

En consecuencia, el aprendizaje situado parte de la idea de que el conocimiento no puede darse fuera de los contextos en los que se utiliza. Es decir que el aprendizaje es un proceso de participación en comunidades de práctica, donde el conocimiento se construye con propósitos significativos y en situaciones reales (Díaz Barriga 2003, p. 45). Desde esa consideración, el hecho del aprendizaje se produce de manera complementaria a la interacción con el entorno, con los saberes previos y con las experiencias de la vida cotidiana de los sujetos, lo que les concede poder entrelazar el conocimiento escolar y el de su realidad social. De esta manera, el aula se puede entender como un espacio de transmisión de contenidos y no como un espacio de participación y de construcción del sentido y de la producción de conocimiento.

Estos recursos multimodales resultan especialmente valiosos para la enseñanza del lenguaje, pues permiten mantener activa la oralidad como una práctica concreta de los contextos reales de la comunicación. Así, aprender a hablar, o ser capaz de trasladar lo conceptual leído a situaciones concretas de interacción con los diferentes sujetos, no ha de ser entendido como una práctica de aprendizaje aislada en sí misma, sino que ha de ser considerado un proceso al que se le conceden las condiciones para vivir situaciones discursivas situadas, en las cuales el sujeto debe argumentar, interpretar y expresar sus ideas sobre el tema en cuestión.

A partir de los referentes previamente abordados, es posible comprender la oralidad como una práctica sociocultural que se construye en la interacción y requiere propuestas pedagógicas

situadas y contextualizadas. Lo anterior permite reconocer que el trabajo con textos multimodales no solo responde a las dinámicas comunicativas contemporáneas, sino que constituye una estrategia pedagógica pertinente para el desarrollo de la oralidad en diversos contextos educativos. Es decir, amplía las formas de construcción de sentido, al integrar diferentes modos de significación; el graffiti, el muralismo y el rap configuran prácticas discursivas que, desde sus particularidades, permiten la interpretación, reflexión y producción de discursos en contextos cercanos a los estudiantes. De esta manera, el arte urbano, como texto multimodal, es un recurso pedagógico con potencial para fortalecer la competencia discursiva oral.

Capítulo 3: Diseño Metodológico

El proyecto de investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, el cual permite que el investigador se acerque a una problemática social, sin que esta se permita homogenizar, como sí lo permite el enfoque cuantitativo, ya que son los actores los que hacen parte de un fenómeno, y es por medio de la perspectiva de la experiencia que se puede comprender y analizar dicha problemática, esto explica que “los actores como grupo social generan símbolos, discursos y aspectos que conforman la perspectiva que tiene de la realidad institucional” (Abero et Al, 2015, pág. 101).

Enfoque de la investigación

El presente trabajo forma parte de un enfoque cualitativo, ya que se dirige a la comprensión del lenguaje como práctica sociocultural, la cual se articula a través de la interacción y se basa en contextos específicos de uso. De esta forma, la puntualización desde la investigación cualitativa permite hablar de la oralidad no únicamente como competencia, sino como la forma en que se participa en prácticas discursivas que requieren interpretación, argumentación y construcción de sentido.

De este modo, el interés del estudio no reside en la medición de variables, ni en la generalización de resultados, sino en la reflexión pedagógica y en la construcción de una propuesta que, por un lado, promueva la articulación del lenguaje con las experiencias y realidades de los estudiantes y; por otro, la investigación cualitativa permite analizar los fenómenos educativos en su contexto natural, concediendo mucho más valor a la interpretación de los significados que a la medición de las variables (Hernández et Al, 2014). Así, el enfoque cualitativo adoptado permite integrar los referentes teóricos y pedagógicos desde el diseño de

una propuesta que responda a las singularidades del contexto de la investigación, asumiendo el carácter situado del aprendizaje y la vinculación entre lo lingüístico y lo cultural de los estudiantes (Flick, 2007).

Tipo de Investigación

La presente investigación se articula a partir de un estudio pedagógico, especialmente, de tipo proyectivo que se desarrolla a partir del diseño de una propuesta de intervención educativa que va enfocada en el fortalecimiento de la competencia discursiva oral. En efecto, lo que caracteriza a este tipo de investigación pedagógica es la elaboración de una propuesta pedagógica basada en referentes teóricos o bien derivada del análisis de un contexto determinado, sin que ello signifique necesariamente la implementación de esta. (Hurtado de Barrera, 2010).

En este sentido, la investigación pedagógica proyectiva contrasta con otras maneras de investigar, como lo es la investigación-acción, ya que no busca intervenir en el aula ni tampoco realizar una evaluación de la intervención que se haya podido poner en marcha, sino elaborar una propuesta que se puede implementar en un futuro y en un determinado contexto educativo (Ander & Aguilar, 2005). Así, el valor a partir del que se sustentaría este tipo de estudio no lo constituyen tanto los resultados obtenidos, sino que se basa en la construcción del estudio o la propuesta que se elabore, en su solidez conceptual y pedagógica y en su pertinencia ante el contexto analizado.

Por tal razón, en el presente trabajo se piensa en un determinado diseño que articule en una secuencia didáctica la oralidad, la multimodalidad y el arte urbano para que se fortalezcan la competencia discursiva oral; por tanto, la investigación pedagógica proyectiva no va orientada en

la búsqueda de la obtención de determinados resultados empíricos, sino que se va orientada hacia la construcción de diferentes propuestas pedagógicas que sean coherentes y fundamentadas, y que destaquen la implementación en futuros procesos educativos.

Proceso Metodológico

La metodología del estudio descrito está organizada de manera coherente con la investigación de tipo proyectivo, que, como sugiere Hurtado de Barrera (2010), se enfoca en la generación de propuestas a partir del análisis de una realidad y la yuxtapone a fundamentos teóricos. Esto implica que el proceso investigativo no se centra en la implementación de una intervención, sino en la generación sistemática de una alternativa pedagógica considerada pertinente y adecuada.

La primera fase del estudio, correspondiente al momento diagnóstico-analítico, fue la identificación y delimitación del problema de investigación y del contexto educativo de referencia. Es decir, en el diagnóstico analítico había que analizar las necesidades asociadas al fortalecimiento de la oralidad en los estudiantes que apuestan por la educación para adultos y analizar también elementos socioculturales del contexto educativo de referencia que son significativos, como puede ser, por ejemplo, el arte urbano del entorno. De acuerdo a la lógica metodológica proyectiva, esta fase corresponde a la pertinencia y fundamentación de la propuesta.

En una segunda fase, teórico-fundamental, se llevó a cabo la revisión y articulación de los referentes conceptuales que sustentarán la investigación, en particular en relación con la oralidad, la multimodalidad, el aprendizaje situado y el arte urbano. Esta fase se realizó mediante la construcción del marco teórico y la definición de las categorías que guiaron el diseño

pedagógico, en coherencia con la idea de que toda propuesta proyectiva debe sustentarse en una base conceptual sólida.

Por último, en una tercera fase, ahora sí correspondiente al momento proyectivo, se realizó el diseño de la propuesta pedagógica a través de la estructuración de una secuencia didáctica; en esta fase se definieron los objetivos de enseñanza y aprendizaje, los contenidos, las actividades y los criterios de evaluación, articulándose los elementos teóricos con el contexto de referencia, llevándose a cabo de manera reflexiva estableciendo así la coherencia interna y la pertinencia pedagógica de la propuesta e ir en consonancia con la investigación proyectiva.

Recolección de Datos

Debido al carácter proyectivo de la investigación , no se planteó la recolección de datos empíricos; sin embargo, acorde con el enfoque cualitativo asumido, se propone un conjunto de técnicas e instrumentos que podrían utilizarse en un hipotético proceso de implementación de la propuesta pedagógica para reflexionar sobre el desarrollo de la competencia discursiva oral con alumnos. Para la investigación cualitativa, la recolección de información para comprender procesos y significados en contextos particulares sólo puede llevarse a cabo mediante la observación y el análisis de las interacciones. (Flick, 2007).

En este sentido, entre las técnicas más pertinentes está la observación participante, que permite que el docente o investigador registre directamente las dinámicas de interacción en el aula, así como las formas en que los alumnos interpretan, argumentan y producen discursos a lo largo del desarrollo de las actividades. Según Denzin y Lincoln (2012), la observación participante es fundamental en los trabajos cualitativos, en tanto que permite comprender los fenómenos complejos desde el propio contexto en el que se producen. Dicha técnica puede ir

acompañada de un instrumento que consiste en los diarios de campo, los cuales “recogen observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido”(Latorre,2005). Donde se registran con detalle las sesiones, incluyendo información sobre la participación de los alumnos, las dificultades que evidencian en su propia producción y discurso, y las estrategias discursivas que han usado para participar.

Asimismo, se recomienda la aplicación de tipos de instrumentos de evaluación como los registros audiovisuales, por ejemplo, las grabaciones de audio o de video, a partir de las cuales se pueden establecer procesos de análisis de las producciones orales de forma más precisa, ya que, en efecto, este tipo de instrumento de evaluación potencia la revisión de aspectos tales como la organización del discurso, la fluidez verbal, la capacidad argumentativa, entre otras cosas, que son clave para el desarrollo de la competencia discursiva oral. De hecho, Flick (2007) confirma que el uso de registros audiovisuales en la investigación cualitativa favorece una lectura más rigurosa de las prácticas comunicativas.

Igualmente, se considera pertinente el uso de rúbricas analíticas, que permiten evaluar con precisión el desempeño a partir de criterios y escalas definidos, como la interpretación de los mensajes, la argumentación, la claridad de la expresión, la organización del discurso, etc. Este tipo de instrumento de evaluación se puede encuadrar en los enfoques de evaluación formativa, que no evalúan únicamente las producciones existentes, sino que también buscan orientar procesos de mejora y de retroalimentación (Black & Wiliam, 2009).

En último lugar, queda la opción de complementar estas técnicas, utilizando entrevistas semiestructuradas o grupos de discusión, de modo que en las mismas se recojan las percepciones de los alumnos frente a la propuesta pedagógica y sus experiencias respecto al uso del arte urbano como recurso multimodal para el desarrollo de la oralidad. Este tipo de técnicas

cualitativas permite comprender los significados que las personas del grupo caracterizado otorgan a sus procesos de aprendizaje, garantizando, en ese sentido, coherencia con el enfoque cualitativo (Hernández-Sampieri et al., 2014).

Capítulo 4: Propuesta Pedagógica

La presente propuesta pedagógica pretende fortalecer la competencia **discursiva oral** de los estudiantes del ciclo V de educación para adultos del Liceo Femenino Mercedes Nariño mediante el uso del arte urbano como recurso multimodal. Esta propuesta pedagógica se enmarca en el enfoque de aprendizaje situado, que considera la importancia de vincular los procesos de enseñanza con el contexto sociocultural de los estudiantes (Lave y Wenger, 1991). Favoreciendo la construcción de aprendizajes significativos a partir de experiencias cercanas a su realidad.

En ese sentido, se plantea una secuencia didáctica en la que se relacionan el graffiti, el muralismo y el rap como manifestaciones del arte urbano capaces de promover procesos de la competencia discursiva, basados en la oralidad. Se busca, de esta manera, abrir espacios participativos en los que el alumnado establezca sentido, exprese ideas y se posicione frente a su contexto a través del lenguaje.

Justificación de la Propuesta Pedagógica

La propuesta pedagógica se fundamenta en la necesidad de fortalecer la oralidad como práctica vinculada a lo sociocultural del aula y de no quedar anclados en prácticas tradicionales centradas en la repetición y la exposición descontextualizada. En este sentido, la oralidad se entiende como práctica de la diada, en la que el alumnado puede ser actor participativo en la construcción de significaciones, así como en la interacción con otros (Bajtín, 1982). Con base en los hallazgos desde el diagnóstico, se evidenciaron dificultades en los procesos de interpretación, argumentación y producción de discursos, así como una baja participación en dinámicas orales en el aula. En este sentido, un modelo de secuencia didáctica articulada desde el arte urbano aparece como una estrategia pertinente en la medida en que pone en práctica los intereses de los

estudiantes mediante prácticas discursivas significativas.

Además, la propuesta se caracteriza por ser pertinente, didáctica y versátil en el contexto educativo en el que se inscribe. Es pertinente en tanto responde directamente a las necesidades identificadas en el diagnóstico, en particular respecto de las dificultades en la oralidad y de la baja participación de los estudiantes en prácticas discursivas significativas. Es didáctica porque organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante una secuencia estructurada, progresiva y coherente que facilita el desarrollo de habilidades discursivas mediante actividades guiadas, contextualizadas y orientadas a la construcción de sentido. Finalmente, es versátil en la medida en que puede adaptarse a distintos contextos educativos, niveles de formación y áreas del conocimiento, dado que el arte urbano, como recurso multimodal, permite múltiples formas de abordaje pedagógico, favoreciendo la integración de diversos lenguajes, intereses y experiencias de los estudiantes.

La utilización del arte urbano como herramienta multimodal (graffiti, muralismo y rap) permite articular variados procesos de significación (visual, verbal o corporal) en el marco de los procesos de interpretación crítica, producción de argumentos y elaboración de discursos situados (Kress y van Leeuwen, 2001). Así, la propuesta respetuosa se acerca a un enfoque de aprendizaje situado, que parte del contexto sociocultural de los estudiantes para propiciar la construcción de conocimiento a partir de experiencias significativas. Por lo tanto, la secuencia didáctica se orienta hacia el desarrollo progresivo de la competencia discursiva oral en función de las 3 habilidades básicas por las cuales se estructuran las unidades didácticas propuestas: la interpretación, la argumentación y la producción discursiva, lo que, a su vez, permite una evolución progresiva de los procesos comunicativos de los estudiantes.

Propuesta Pedagógica “El Arte Urbano de Toma la Palabra”

La aplicación de la secuencia didáctica en la presente propuesta se basa en los planteamientos de Díaz Barriga (2006): el aprendizaje significativo es el conjunto de conocimientos que se estructuran mediante la organización deliberada de actividades que permitan a los alumnos interactuar con el conocimiento en contextos significativos. En consecuencia, su aplicación promueve la articulación entre los saberes previos de los estudiantes, sus experiencias y los contenidos de la enseñanza formal, lo que propicia el desarrollo de competencias comunicativas en contextos significativos. Así, la secuencia diseñada en la propuesta realiza un tránsito desde la interpretación hasta la producción discursiva, de acuerdo con el enfoque de enseñanza situado, que otorga un papel central al contexto en el aprendizaje.

A continuación, se presenta la secuencia didáctica, la cual, como se menciona anteriormente, articula las categorías de oralidad, multimodalidad y arte urbano a través de tres unidades didácticas que, una a una, complejizan el desarrollo de la competencia discursiva oral. Este proceso parte de la interpretación, avanza hacia la argumentación y finaliza en la producción discursiva, lo que permite un desarrollo gradual de las habilidades comunicativas en 9 sesiones, cada una con una duración de 60 minutos. Cada unidad se estructura a partir de objetivos de enseñanza y aprendizaje, contenidos, actividades y criterios de evaluación, en coherencia con los fundamentos teóricos y pedagógicos del estudio.

Cada unidad didáctica se estructura en tres sesiones, organizadas en momentos de apertura, desarrollo y cierre, lo que garantiza una progresión pedagógica coherente y permite un desarrollo gradual y contextualizado de la competencia discursiva oral.

SECUENCIA DIDÁCTICA
“EL ARTE URBANO SE TOMA LA PALABRA”

GRADO: Décimo	ÁREA: español	DURACIÓN: 9 sesiones (60 min) /3 unidades didácticas
METODOLOGÍA: Aprendizaje basado en tareas, enfoque comunicativo		ENFOQUE: Competencia discursiva oral, multimodalidad
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE - Analizar grafitis reconociéndolos como textos multimodales que contienen significados sociales. - Planificar discursos orales adecuados al contexto, al propósito comunicativo y a la audiencia. - Producir exposiciones orales coherentes y persuasivas a partir de la interpretación del graffiti.		OBJETIVOS DE ENSEÑANZA - Fortalecer la competencia discursiva oral de los estudiantes a través del análisis de muestras de arte urbano (textos visuales, auditivos y escritos) - Promover experiencias comunicativas en torno al arte urbano, en las que los estudiantes recurran a la oralidad como herramienta para expresar, argumentar y debatir. - Acompañar los procesos de oralidad de los estudiantes en sus etapas de planificación, conducción, negociación y producción.
La evaluación dentro de la propuesta se entiende como un proceso de carácter formativo, capaz de medir el desarrollo de la competencia discursiva oral en los estudiantes. En este sentido, se propone una rúbrica analítica que permite identificar distintos criterios y observar aspectos como la interpretación de mensajes, la construcción de argumentos, la progresión del discurso o la claridad de la expresión oral.		

**UNIDAD DIDÁCTICA 1- INTERPRETACIÓN DISCURSIVA
“EL GRAFFITI HABLA”**

Propósito de Aprendizaje: Interpretar mensajes del graffiti y relacionar sus elementos visuales con contextos sociales, políticos y culturales.

Propósito de Enseñanza: Orientar a los estudiantes en la interpretación crítica de los mensajes presentes en el graffiti, reconociéndolo como un texto multimodal.

Fase de Implementación	Objetivo Espacio Académico	Descripción de las actividades
Fase de apertura: Clase # 1 (60 minutos)	Análisis visual y verbal de los grafitis	Inicio: Pregunta generadora: el/la docente pregunta por grafitis del entorno y registra respuestas ¿Qué grafitis hay en tu barrio/colegio? Desarrollo: Observación guiada: imagen proyectada, preguntas: ¿qué ves?, ¿qué colores?, ¿qué palabras? -Análisis semiótico básico de los grafitis, los elementos visuales, los elementos verbales y la intención comunicativa. Informar, opinar, persuadir, etc Interpretación inicial ¿Qué mensaje transmite? ¿Cómo cambia la interpretación del mensaje según la audiencia? Cierre Discusión guiada: ¿El graffiti comunica? Elegir grafitis de contexto cercano
	Materiales: Imágenes impresas de grafitis Televisor o proyector Hojas Marcadores	

Fase de desarrollo: Clase # 2 (60 minutos)	Elaboración del guión oral	Inicio: Revisión de los grafitis seleccionados Pregunta guía: ¿Por qué se hizo? ¿Qué quiero comunicar con este graffiti? Desarrollo: Explicación de cómo planificar un discurso según el propósito comunicativo. -Determinar la intención -Adaptar el registro según la audiencia -Organizar el discurso Elaboración del guión oral
	Materiales: Imágenes de grafitis Cuaderno Lápiz	-Propósito comunicativo definido -Argumentos e idea central -Evidencias multimodales del graffiti Retroalimentación en parejas En parejas, los estudiantes revisan sus guiones y responden algunas preguntas sobre la claridad del propósito, la coherencia de la estructura y el mensaje que se quiere transmitir. Cierre: Socialización del ejercicio.

Fase de cierre: Clase # 3 (60 minutos)	Presentación de discursos orales	Inicio: Breve repaso Desarrollo: Ensayo de discursos orales, presentaciones de 3 a 4 minutos. Los estudiantes presentan el graffiti seleccionado, el propósito comunicativo, el análisis visual-verbal, y la interpretación personal del mensaje.
	Materiales: Imágenes de grafitis Cuaderno Lápiz Fichas Bibliográficas	Se debe usar la imagen del graffiti o mostrarla en una diapositiva. Coevaluación: Los compañeros evalúan según tres criterios -Identificación del propósito comunicativo -El discurso fue coherente y bien planificado -Se integraron elementos del graffiti en el análisis discursivo Cierre: Retroalimentación del profesor en cuanto a coherencia y fluidez, relación imagen-discurso y adecuación al propósito comunicativo. Pregunta reflexiva: ¿Cómo cambió la manera en que interpretó el graffiti después de convertirlo en un discurso?

UNIDAD DIDÁCTICA 2 – ARGUMENTACIÓN ORAL		
EL MURALISMO		
Propósito de Aprendizaje: Construir y expresar argumentos claros frente a problemáticas representadas en murales.		Propósito de Enseñanza: Desarrollar la argumentación oral mediante el análisis de murales como discursos sociales.
Fase de Implementación	Objetivo Espacio Académico	Descripción de las actividades
Fase de apertura: Clase # 1 (60 minutos)	Identificar y comprender el mensaje y la problemática social representada en los murales.	Inicio: Pregunta: “¿Qué creen que estas imágenes están comunicando?”. Desarrollo: Observación guiada: el docente orienta con preguntas: • ¿Qué elementos visuales observan? • ¿Qué personajes aparecen? Comparación: los estudiantes identifican diferencias entre los murales (tema, mensaje, colores). Interpretación: en parejas responden: • ¿Qué problema social representa cada mural? • ¿Qué mensaje transmite? Cierre: Reflexión final: “¿Por qué los murales pueden considerarse una forma de opinión?”.
		Inicio: Pregunta: “¿Qué es opinar? ¿Qué es argumentar?”. Desarrollo:

Fase de desarrollo: Clase # 2 (60 minutos)	Construir argumentos orales simples a partir del análisis de murales.	Explicación docente de la estructura argumentativa: IDEA + RAZÓN + EJEMPLO Ejemplo guiado: <i>“Creo que el mural critica la desigualdad porque muestra...”</i> Producción individual: los estudiantes escriben un argumento sobre uno de los murales. Acompañamiento docente: revisión y orientación individuales. Cierre: Lectura de algunos argumentos en voz alta, con retroalimentación grupal (claridad y coherencia).
Fase de cierre: Clase # 3 (60 minutos)	Participar en un debate oral expresando y defendiendo una postura argumentada.	Inicio: Organización del grupo en dos equipos, con posturas diferentes frente a un mural (a favor o en contra del mensaje). Desarrollo: Debate guiado: • Cada estudiante debe intervenir usando al menos una razón. • El docente regula los turnos de participación. Contraargumentación: • Un grupo responde a las ideas del otro. • Se promueve el uso de frases como: <i>“No estoy de acuerdo porque...”</i>

		Cierre: Síntesis individual oral: <i>“¿Cuál es tu postura final sobre el mural y por qué?”</i>
--	--	---

UNIDAD DIDÁCTICA 3- PRODUCCIÓN DISCURSIVA ORAL “EL RAP A TRAVÉS DEL MONÓLOGO”		
Propósito de Aprendizaje: Producir discursos orales estructurados a partir de experiencias personales.		Propósito de Enseñanza: Promover la producción discursiva oral mediante la creación de textos tipo rap.
Fase de Implementación	Objetivo Espacio Académico	Descripción de las actividades
Fase de apertura: Clase # 1 (60 minutos)	Análisis de canciones: el rap Materiales: Parlante Televisor o proyector	Inicio: Pregunta generadora ¿Por qué el rapero parece hablar con el público aunque nadie intervenga? Conversatorio sobre el rap como forma de expresión social. Escucha guiada, analizar fragmentos de la canción “Mi barrio es mi estado”. Desarrollo: -Análisis del rap desde la interacción: Tonos usados: denuncia, resistencia, narración. Turnos internos: introducción de la temática, desarrollo narrativo y cierre reflexivo. Estrategias de interacción implícitas en la canción

	Hojas	Intensificación del tono en momentos clave y las pausas para los énfasis -Actividad Grupal Analizar un verso de la canción e identificar dónde cambia el tono y cómo se organiza el turno o la fase del discurso. Cierre Pregunta reflexiva: ¿Qué hace que el rap sea un discurso de interacción?
Fase de desarrollo: Clase # 2 (60 minutos)	Creación de rap propio respetando turnos y tono	Inicio: Lectura voluntaria de las líneas de rap creadas. ¿Qué tono quiero darle a mi rap? (denuncia, relato, crítica, reflexión) Desarrollo: Mini-lección: Cómo conducir la interacción en un rap. El docente explica cómo lograr el tono, los turnos internos del discurso y las estrategias de interacción. Escritura guiada del rap-monólogo Cada estudiante escribe de 8 a 10 versos según la estructura explicada. Cierre: Cada estudiante ajusta su texto, preparación para la presentación final
	Materiales: Parlante Cuaderno Lápiz	

Fase de cierre: Clase # 3 (60 minutos)	Presentación de discursos orales	Inicio: Calentamiento de la voz Desarrollo: Presentación del rap monólogo. Los estudiantes presentan su rap-monólogo en 1 o 2 minutos demostrando control del tono según la emoción, el manejo interno del discurso y las estrategias de interacción con el oyente. Coevaluación: Los compañeros responden con retroalimentación en que podrían mejorar o en que se destacaron más.
	Materiales: Parlante Cuaderno Lápiz Fichas Bibliográficas	Cierre: Reflexión final, ¿qué aprendí sobre la interacción al usar mi voz, mi tono y mis pausas?

Como conclusión, la secuencia didáctica aquí presentada ha conseguido articular con coherencia la oralidad, la multimodalidad y el aprendizaje situado, contribuyendo así a la construcción progresiva de la competencia discursiva oral mediante los procesos de interpretación, argumentación y producción. Su propia estructura facilita que los estudiantes participen en situaciones de comunicación real y significativa, manteniendo en todo momento la posibilidad de construir sentido y posicionarse de forma crítica ante su realidad sociocultural.

Al mismo tiempo la propuesta se articula con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, y, más concretamente, con los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (2006), en los que se manifiesta la necesidad de desarrollar la capacidad de interpretar, producir, argumentar en forma de discursos a partir de los diversos sistemas simbólicos de los que disponen los seres humanos para comunicar. De esta forma, el arte urbano como recurso multimodal utiliza tanto lo verbal como lo no verbal (imagen, gesto y sonido) y puede así propiciar una ampliación en las maneras de construir significado en el aula, contribuyendo a su vez a la mejora de las competencias comunicativas en el contexto real.

Capítulo 5: Conclusiones

Conclusiones

La enseñanza de la oralidad en el contexto del aula debe entenderse desde enfoques diferentes a los tradicionales, que suelen centrarse en la repetición y la exposición, para dar cabida a una práctica educativa que propicie la participación, la argumentación y la construcción de sentido. He aquí que se entienda la oralidad como una práctica sociocultural que toma cuerpo en la interacción y en contextos significativos.

Desde esta mirada, la conexión entre la oralidad, la multimodalidad y el arte urbano permite repensar la enseñanza del lenguaje, siguiendo la línea de las realidades de los estudiantes. El graffiti, el muralismo y el rap, como textos multimodales, son recursos pedagógicos adecuados que tienden a favorecer procesos de interpretación, argumentación y producción discursiva coherentes con la práctica comunicativa contemporánea. Así pues, el diseño de la secuencia didáctica demostró que era necesario comprender los procesos de enseñanza de forma gradual, desde la interpretación de la situación hasta la argumentación, culminando en la producción discursiva, ya que esta progresión favorece el desarrollo de la competencia discursiva oral, facilitando la construcción de las habilidades comunicativas en contextos significativos.

De la misma manera, el aprendizaje situado se afianza como uno de los fundamentos pedagógicos válidos en el presente trabajo, ya que permitió vincular el aprendizaje con el contexto sociocultural de los alumnos, considerando su bagaje previo y sus experiencias como componentes centrales del proceso educativo. Por último, se manifiesta que la investigación pedagógica de tipo proyectivo es una opción válida para el diseño de propuestas educativas,

debido a que permite integrar referentes teóricos y contextualizados en la elaboración de estrategias didácticas fundadas, sin que ello implique necesariamente su implementación.

Alcances

El presente documento tuvo como objetivo central el diseño de una propuesta pedagógica que favorece la competencia discursiva oral mediante el uso del arte urbano como recurso multimodal, contribuyendo así a estructurar, cohesionar y fundamentar la secuencia didáctica aplicable en contextos educativos semejantes, preferiblemente en programas de educación para adultos.

Por otro lado, la propuesta también se suma a las reflexiones pedagógicas relacionadas con la enseñanza del lenguaje y el uso de la multimodalidad, como los aprendizajes situados, en los que las y los educadores intentan responder a las exigencias de los contextos educativos actuales. De esta forma, se ofrece una alternativa didáctica que combine la teoría y la práctica y posibilite la construcción de procesos de enseñanza más significativos y cercanos a los estudiantes.

Finalmente, el estudio también amplía el arte urbano como recurso en el aula, reconociéndolo no solo como una práctica cultural, sino también como un recurso adecuado para el desarrollo de la competencia discursiva de los estudiantes.

Limitaciones

Una de las principales limitaciones del presente estudio radica en su carácter proyectivo, ya que la propuesta pedagógica no se implementó en un contexto real de aula. En consecuencia, no se cuenta con evidencia que permita valorar su impacto en el desarrollo de la competencia discursiva oral en los estudiantes.

Asimismo, al no haberse llevado a cabo la aplicación de instrumentos de recolección de datos, no fue posible analizar procesos de aprendizaje desde la experiencia directa de los participantes, lo cual limita la posibilidad de contrastar la propuesta con resultados observables. No obstante, estas limitaciones no desvirtúan el aporte del estudio, sino que abren la posibilidad de futuras investigaciones orientadas a la implementación y evaluación de la propuesta pedagógica en contextos reales, con el fin de validar su pertinencia y efectividad.

Referencias Bibliográficas

- Aguilera, J. (2019). *Mural: una experiencia cultural para fortalecer la expresión oral*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ander-Egg, E., & Aguilar, M. (2011). *Cómo elaborar un proyecto*. Lumen.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI Editores.
- Berenson, B. (2005). *Estética e historia en las artes visuales*. Fondo de Cultura Económica.
- Blandón Henao, G., Zapata Herrera, O. A., & Orrego Noreña, J. F. (2016). El grafiti: formas de comunicación emergentes en la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(2), 35–56.
- Bohórquez Alba, M. Y., & Rincón Moreno, Y. A. (2018). *La expresión oral: estrategias pedagógicas para su fortalecimiento* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2345>
- Calsamiglia Blancafort, H., & Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1–13.
- Díaz Rosales, M. A., & Hernández Avendaño, J. L. (2018). Más allá de las reformas: educar con aprendizaje situado. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(1), 131–158.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

- Gándara, L. (2002). Graffiti. En L. Gándara, *Enciclopedia semiológica* (pp. 35–77). Eudeba.
- García-Dussán, É. (2015). Prácticas discursivas orales, dialectos e identidad social. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 26, 49–74.
- Guo, X. (2023). Multimodality in language education: Implications of a multimodal affective perspective in foreign language teaching. *Frontiers in Psychology*, 14, 1283625.
- Gutiérrez-Ríos, Y. (2013). La enseñanza de la lengua oral en Colombia: estado actual y perspectivas. *Revista Pedagógicos*, 6, 43–57.
<http://publicaciones.unisangil.edu.co/index.php/revista-pedagogicos/article/view/5/7>
- Gutiérrez-Ríos, Y. (2014). *Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hoyos Hoyos, M. L., Acosta Valencia, G., & Morillo Puente, S. (2020). La competencia discursiva potenciada a través de textos multimodales. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 175–201. <https://doi.org/10.22395/csye.v9n17a9>
- Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. Sypal.
- Israel, P. C., Boadu, N., & Johnson, R. (2023). Classroom graffiti: Investigating language and cognition. *Impact Factor (SJIF)*, 6.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. MEN.

Oteíza, T. (2009). Diálogo entre textos e imágenes: análisis multimodal de textos escolares desde una perspectiva intertextual. *Delta*, 25, 664–666.

Pérez Abril, M. (2005). Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje. En C. López (Ed.), *La didáctica de la lengua materna* (pp. 47–65). Universidad del Valle.

Universidad Nacional de Colombia. (2018). El análisis del discurso multimodal: una comparación de propuestas metodológicas. *Forma y Función*, 31(2), 145–174.

Anexo A Diario de campo

Anexo B Prueba diagnóstico



República de Colombia
Ministerio de Educación

Centro Ciceru Tambo de Cunibindama Mercedes Atínio

Unidad Educativa

Unidad Educativa

Unidad Educativa

Unidad Educativa



en el ambiente, se sentía dolor y tristeza, nadie sabe con seguridad lo que sucedió con la mamá del bebé, hasta su supe algo adicional de ella.

Al día siguiente amaneció como por encanto médico, algo más tarde de lo normal, la ciudad cubierta por la neblina se levantó pareciera como si todos fueran en el alma al duelo por Batallar: la gran señora fue como la más devota hija de María a su misa de las siete de la mañana, rezó y conversó con el padre, pero no le confesó ningún pecado, pues no lo sentía así, para ella había hecho una gran labor a su sociedad.

Pase el tiempo y en la memoria de todos los residentes de la casa ya tenían en el olvido a Batallar, todo volvió a la normalidad, con excepción de esos ángeles que se cayeron las bromas, se habían secado y muerto, algo raro pasó en la naturaleza aquí.

El esposo de la gran señora, acostumbrado a sus andanzas, llegó un viernes a eso de las nueve de la noche y la señora lo sintió abrir la puerta, entonces se despertó, se volvió más dormida hacia la puerta y vio la silueta de un bebé, pero como en el mismo momento empezó a agostarse su esposo. No tuvo tiempo de pensar si sentí miedo, tampoco le dio credibilidad a lo que vio. Pasan los días y a la señora una noche mientras dormía, la llamaron por su nombre de pila: la voz que sintió parecía a la de su esposo, pero cuando vio que era la silueta del bebé, sintió por primera vez algo de miedo.

Fantasmas de ciudad / fantasmas en La Candelaria, autora Stella Marisvía Gaitán

Respondiendo las preguntas:

a. ¿Qué castigo recibían las mujeres que tenían hijos durante la colonización de la Nueva Granada? Con Veneno al Joven Tiburo de Centenario de la Independencia y siempre tenían condena a muerte en la hoguera

b. ¿Por qué la gran señora no confesó ningún pecado al sacerdote, a pesar de lo sucedido con el bebé Batallar? Porque ella no pensaba que fuera un pecado, al contrario creían que era un gran favor y una gran labor para el pueblo

Anexo C Criterios de la prueba diagnóstica

Habilidades	Autores	Criterio	Indicador de Logro
Interpretación de imágenes	Kress, G., y Van Leeuwen, T. Halliday Michael. González, J.	Comprensión del mensaje y su contexto	El estudiante interpreta el mensaje de la imagen teniendo en cuenta el contexto social, histórico o cultural en que fue creada, reconociendo las funciones representacionales, interactivas o composicionales.
Comprensión de lectura	Cassany Daniel Solé Isabel	Interpretación y construcción de sentido	El estudiante comprende el sentido literal y realiza inferencias adecuadas, relacionando ideas y deduciendo información implícita del texto.
Producción textual	Cassany Daniel Camps Anna	Organización y coherencia textual	El estudiante estructura el texto respetando el tipo discursivo (argumentativo, narrativo, expositivo o descriptivo), con una secuencia lógica de ideas, párrafos bien definidos y cohesión entre ellos.
Medios de comunicación	Stuart Hall. Halliday Michael.	Análisis de la intención y estrategias mediáticas	El estudiante identifica con claridad la intención del mensaje mediático, el público al que está dirigido y los recursos persuasivos o manipuladores que emplea el medio para influir en la audiencia.
Argumentación	Pipkin y Reinoso. Gutiérrez Rios Yolima. Calsamiglia, H., y Tusón.	Fundamentación de las ideas	El estudiante sustenta sus opiniones con argumentos claros, relevantes y bien desarrollados, apoyándose en ejemplos, datos o referencias pertinentes.