

PREPARAR UN FORO: ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA COMPETENCIA

COMUNICATIVA ORAL

**Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en español y lenguas extranjeras con
énfasis en inglés y francés**

PRESENTADO POR:

JORGE LEANDRO MORENO PARRA

Código: 2012138034

ASESORA:

LIC. DIANA MARTINEZ CIFUENTES

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LENGUAS
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS EXTRANJERAS
BOGOTÁ D.C**

2019

PÁGINA DE ACEPTACIÓN

Nota de aceptación

Firma

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Revolución de la Educación</i>	FORMATO	
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 4	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
Título del documento	Preparar un foro: estrategia para fortalecer la competencia comunicativa oral
Autor(es)	Moreno Parra, Jorge Leandro.
Director	Martínez Cifuentes, Diana.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 60 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	COMPETENCIA COMUNICATIVA, DISCURSO, FORO, ANTROPOLOGÍA DEL ESPACIO, ACTOS DE HABLA, PRINCIPIO DE COOPERACIÓN.

2. Descripción
El trabajo de investigación titulado "Preparar un foro: estrategia para fortalecer la competencia comunicativa oral", busca establecer cuáles son los posibles efectos del proceso de preparación de la herramienta de comunicación oral denominada foro, para fortalecer la competencia comunicativa oral de los estudiantes del grado 1001 del CEDID Guillermo Cano Isaza. A partir de los datos obtenidos en el proceso de diagnóstico, se determinaron dificultades en relación con la habilidad de la oralidad, por lo cual, se diseña una propuesta pedagógica para fortalecer dicha falencia. Dicha propuesta se desarrolla en tres fases: sensibilización, intervención y evaluación en las cuales se realizaron ejercicios de planeación y preparación para la puesta en escena del foro; estos ejercicios aportaron los datos a partir de los cuales se concluyó que la preparación de la herramienta de comunicación oral foro incidió de manera positiva en la competencia comunicativa de los estudiantes, específicamente en lo concerniente con la oralidad.

3. Fuentes
• ALBERT, M. (2007) La Investigación Educativa: Claves Teóricas, Madrid, España: McGraw-Hill Interamericana de España. • AUSTIN, J. (1962). How to do things with words? Lóndres, Gran Bretaña: Oxford University Press. • CANTÚ, L., FLORES J., y ROQUE M. (2015) Competencia comunicativa: habilidades para la interacción del profesional en el siglo XXI. Distrito Federal, México: Grupo Editorial Patria. • CEDID GUILLERMO CANO ISAZA. (2016). Proyecto educativo institucional colegio

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Revolución de la educación</i>	FORMATO	
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB		Versión: 01
Fecha de Aprobación: 10-10-2012		Página 4 de 4

CEDID Guillermo Cano Isaza. Bogotá, Colombia.

- DE MARENCO, L. (1999). Escuchar, Hablar, Leer y Escribir en la EGB. Buenos Aires. Argentina: Paidós.
- DE VEGA, M.; DÍAZ, J.M. y LEÓN, I. (1999). Procesamiento del discurso. En Manuel de Vega, M. y Cuetos, F. (coords.). En Psicolingüística del español (p. 271-305). Madrid. España: Ed. Trotta.
- HALL, E. (2003) La dimensión oculta. Coyoacán. México: Siglo XXI editores.
- MARTINEZ, M. (2000) La investigación acción en el aula. Agenda académica volumen 7 (1). Universidad Simón Bolívar. p. 30.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2015) Estándares básicos por competencias del lenguaje. Bogotá. Colombia: mineducación.
- MUÑOZ, C, ANDRADE, M Y CISNEROS, M (2011). Estrategias de interacción oral en el aula: una didáctica crítica del discurso educativo. Bogotá. Colombia: Editorial Magisterio.
- NIÑO, V. (2011) Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso. Bogotá. Colombia: Ecoe Ediciones.
- PINO, M. Algunos métodos y técnicas de recogida y análisis de datos. Vigo. España: Universidad de Vigo. Facultad de Ciencias de la educación. Campus de Ourense.
- PRIETO, P. (2003). Teorías de la entonación. Barcelona. España: Ariel.
- SAMPIERI, R. (2014) Metodología de la investigación. México D.F: MCGRAW-HILL /Interamericana editores S.A de C.V.
- SAVILLE-TROIKE, M. (2003). The ethnography of communication: an introduction. Third edition. USA: Blackwell publishing.
- SECRETARIA DE EDUCACIÓN. (2007). Colegios Públicos de excelencia para Bogotá Orientaciones curriculares para el campo de Comunicación, Arte y Expresión. Bogotá Colombia: Alcaldía mayor de Bogotá D.C. Secretaría de educación.
- VAN DIJ, T. (1996) Estructuras y funciones del discurso una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. México: Siglo XXI editores.
- VILA, E. (2003) Prometeo es un nombre colectivo: teoría crítica, investigación-acción y educación democrática. Tesis doctoral Universidad de Málaga. España.
- YUS RAMOS, F. (2003). Cooperación y relevancia Dos aproximaciones pragmáticas a la interpretación. Alicante. España: Publicaciones de la Universidad de Alicante

4. Contenidos

El documento está constituido por siete capítulos. El primer capítulo titulado el **Problema** inicia con los apartados de contextualización, diagnóstico, la delimitación del problema de investigación, además, de la pregunta de investigación, los objetivos y la justificación. En el segundo capítulo de **Referentes teóricos** se encuentran los referentes teóricos sobre discurso, actos de habla, principio

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Revolución de la Educación	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 4	

de cooperación, antropología del espacio y la estrategia de comunicación oral foro. A continuación, en el tercer capítulo titulado **Diseño metodológico** se describen el enfoque y tipo de investigación que se llevó a cabo, así como el universo poblacional, las técnicas de recolección de datos, la unidad de análisis y la matriz categorial

En el cuarto capítulo **Intervención pedagógica** se describen las actividades realizadas en las tres fases de la intervención pedagógica. Finalmente, se evidencian el **Análisis de resultados** obtenidos durante la intervención, las **Conclusiones**, y **Recomendaciones**.

5. Metodología

Esta investigación se desarrolló bajo el paradigma de investigación tipo socio – crítico, dado que su objetivo principal es la transformación de una sociedad; del mismo modo, esta investigación se encuentra enmarcada bajo un enfoque cualitativo ya que pretende explorar y describir para luego generar perspectivas teóricas, de lo particular a lo general. Finalmente, esta investigación es de tipo acción educativa en la cual el investigador explora dentro de su contexto, siendo parte de este, logrando así mejorar de forma significativa el ejercicio de enseñanza – aprendizaje.

6. Conclusiones

Esta investigación realizada en el grado 1001 del CEDID Guillermo Cano Izasa se planteó como objetivo general fortalecer la competencia comunicativa oral de los estudiantes a través de la implementación de ejercicios orales encaminados a la preparación de un foro. Para cumplir dicho objetivo se llevaron a cabo una serie de intervenciones pedagógicas las cuales posibilitaron evidenciar los resultados de la investigación, atendiendo particularmente a la competencia comunicativa a través de la planeación y puesta en práctica del foro. Las conclusiones a las que se puede llegar, tomando como referente las categorías de análisis presentadas, son las siguientes:

1. Por medio del ejercicio de reflexión se pudieron comparar las interacciones comunicativas de los estudiantes antes y después de la intervención pedagógica, de manera tal que los estudiantes fueran conscientes de sus propias producciones y cambios.
2. La planeación y preparación de los ejercicios orales, de forma sistemática y consciente permite una mejor aprehensión de los temas y un mejor desempeño por parte de los estudiantes en ejercicios orales.
3. La reflexión en torno al papel que cumple el estudiante como interlocutor dentro del acto comunicativo enmarcado en la técnica de comunicación oral del foro tuvo efectos positivos

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Ministerio de Educación	FORMATO		
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01		
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 4		

en su expresión oral, haciendo sus intervenciones más naturales y fluidas.

4. El uso de un espacio configurado para el ejercicio de producción oral fuera del aula de clase y dispuesto de tal forma que los estudiantes tuvieran mayor cercanía con sus interlocutores, permitió que los estudiantes habitaran los espacios de una nueva forma, y esto incidió de manera positiva en su performance dentro del ejercicio.
5. El uso de situaciones o temas fuera del común también permitió la participación de los estudiantes y una mayor atención a los ejercicios propuestos.

Elaborado por:	Jorge Leandro Moreno Parra
Revisado por:	Diana Martínez

Fecha de elaboración del Resumen:	02	07	2019
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

1. El problema.....	1
1.1. Contextualización del problema	1
1.1.1. Procesos de comprensión.....	2
1.1.2. Procesos de producción.....	3
1.2. Delimitación del problema.....	5
1.4. Pregunta de investigación.....	7
1.5. Objetivos	7
1.5.1. Objetivo general.....	7
1.5.2. Objetivos específicos.....	8
1.3. Justificación	8
2. Marco teórico.....	11
2.1. Antecedentes	11
2.2.1. Competencia comunicativa.....	15
2.2.2. Discurso.....	16
2.2.3. Antropología del espacio.....	20
2.2.4. El foro.....	22
3. Diseño metodológico	23
3.1. Enfoque y tipo de investigación.....	23
3.2. Unidad de análisis.....	25
3.3. Categorías de análisis.....	25
3.4. Matriz Categorical	26
3.5. Universo Poblacional.....	26
3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	28
3.7. Consideraciones éticas	30
4. Intervención pedagógica	32
4.1. Fases de la intervención	33
4.1.1. Fase de sensibilización.....	33
4.2.3. Fase de intervención.....	34
4.2.4. Fase de evaluación.....	35

4.3. Cronograma de actividades	35
5. Organización y análisis de información	37
5.1. Categoría 1: Producción oral	39
5.1.1 ¿Cómo me preparo para una intervención oral?.....	39
5.1.2 ¿Cómo expreso mi opinión frente al tema de discusión?.....	46
5.2. Categoría: Proxémica (antropología del espacio)	51
5.2.1. ¿Cómo habito el espacio en el cual realizo mi producción oral?	52
6. Conclusiones.....	58
7. Recomendaciones.....	60
ANEXOS	63

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Máximas comunicativas.

Tabla 2: Matriz categorial.

Tabla 3: Cronograma de actividades.

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1: Taller de evidencia 1, estudiante 1.

Imagen 2: Tabla de dimensiones de la competencia comunicativa.

Imagen 3: Propuesta de coreografía del análisis cualitativo.

Imagen 4: Argumentos foro sexo y sexualidad, estudiante 1.

Imagen 5: Argumentos foro sexo y sexualidad, estudiante 2.

Imagen 6: Foto debate.

Imagen 7: Foto foro.

1. El problema

1.1. Contextualización del problema

Diagnóstico.

El presente proyecto de investigación se desarrolló en el CEDID Guillermo Cano Isaza ubicado en la localidad Ciudad Bolívar, Bogotá, en la jornada tarde con los estudiantes del curso 1001. Con el fin de identificar las principales dificultades del grupo, Con el fin de comprender y analizar las destrezas de los estudiantes en las cuatro habilidades básicas de la lengua y tomando como punto de partida los estándares establecidos por el M.E.N para lenguaje en el ciclo IV y V se llevó a cabo un diagnóstico, el cual consistió en la aplicación de una prueba (Anexo 1), cuyas actividades buscaban evaluar el desempeño de cada habilidad. Para el análisis y construcción de la prueba se tuvo en cuenta una rúbrica (Anexo 2), diseñada a partir de lo planteado en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2003) para el ciclo cuarto; por otro lado, se establecen los criterios por medio de los cuales se evaluó el desempeño de los estudiantes (Anexo 3) tomando como referente lo planteado por el MEN en sus estándares. Dada la dificultad para evaluar a cada estudiante en el área de la oralidad y la escucha por el tiempo tan limitado en el acompañamiento en el aula, dicha evaluación se realizó por medio de las observaciones en clase.

La prueba escrita consistía en dividir el grupo de 40 estudiantes en dos partes. Cada una de las partes realizó la lectura de un texto para responder algunas preguntas. Posteriormente y tomando como base el documento leído, debían producir un texto de tipo informativo, haciendo una revisión y una corrección posterior. Para finalizar la prueba, los estudiantes prepararon una

intervención para comentar el contenido que habían leído y discutir las opiniones que resultaran del tema propuesto. A continuación, se mostrarán los resultados en los procesos de comprensión y producción.

1.1.1. Procesos de comprensión.

1.1.1.1. Lectura.

En primer lugar, se expondrán los resultados de la actividad diagnóstica con relación a la habilidad lectora. Con base en los resultados arrojados por la prueba, se pudo encontrar que en la comprensión del sentido global de los textos que leen el 27,5% de los estudiantes tiene un desempeño alto, el 52,5% de ellos un desempeño medio y el 20% un desempeño bajo, demostrando así que en su gran mayoría los estudiantes comprenden de forma general dichos escritos. En cuanto a la caracterización de los textos de acuerdo con la intención comunicativa de quien los produce, el 20% tiene un desempeño alto y el 80% un desempeño medio, lo que permite establecer que los estudiantes reconocen las diferentes tipologías textuales según la intención del texto.

Al momento de analizar aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos, el 45% tiene un desempeño alto mientras que el 55% tiene un desempeño medio, haciendo evidente un nivel de comprensión literal del texto. Por último, al proponer hipótesis de interpretación para los textos el 40% tiene un desempeño alto, el 52,5% un desempeño medio y el 7,5% de los estudiantes un desempeño bajo, lo que indica que la mayoría de los estudiantes son capaces de establecer una postura frente al texto y proponer un posible tema de análisis y discusión.

Estos datos revelan, en términos generales, que la mayoría de los estudiantes ha desarrollado la habilidad de comprender, clasificar y proponer ideas en torno a la lectura de textos narrativos, descriptivos o informativos.

1.1.1.2. Escucha

Esta habilidad fue evaluada teniendo en cuenta las interacciones comunicativas de los estudiantes; gracias a esto se pudo establecer que, aunque en algunas ocasiones se evidencia un uso adecuado de los turnos conversacionales, los estudiantes en la mayoría de sus interacciones no respetan la opinión del otro, causando burlas o interrupciones. Por otro lado, al momento de valorar los aportes de su interlocutor en la exposición de ideas, los estudiantes no prestan atención a las intervenciones de sus compañeros. Finalmente, el diálogo y la argumentación no son un recurso destacado para superar enfrentamientos y posiciones antagónicas, dificultando la exposición y diálogo de temas y problemáticas que puedan ser objeto de intolerancia, segregación, señalamientos, etc.

1.1.2. Procesos de producción.

1.1.2.1. Escritura

A continuación, se expondrán los resultados de la prueba diagnóstica con relación a la habilidad de escritura. Con base en los resultados arrojados por la prueba diagnóstica, se pudo encontrar que, en la elaboración de una primera versión de un texto informativo atendiendo a los requerimientos estructurales, conceptuales y lingüísticos, el 92,5% de los estudiantes lo realizó satisfactoriamente en relación con el 7,5% que no lo desarrolló, demostrando que la mayoría de los estudiantes producen de manera asertiva textos para la presentación de ideas, haciendo uso de procesos de síntesis. En cuanto a la comprensión del concepto de coherencia y la distinción entre coherencia local y global en sus textos, el 2,5% tuvo un desempeño alto, el 75% un desempeño

medio y el 22,5% un desempeño bajo, haciendo evidente que en su mayoría también comprenden de manera adecuada esos dos conceptos.

En la revisión y reescritura del texto, a partir de su propia valoración, el 22,5% de los estudiantes muestra un desempeño medio mientras que el 77,5% restante demuestra un desempeño bajo. Cuando se pidió a los estudiantes que revisaran y corrigieran sus textos, en su mayoría no siguen la instrucción. Por último, en la valoración y entendimiento de la ortografía para la comprensión y producción de textos, el 2,5% presenta un desempeño alto, el 87,5% un desempeño medio y el 10% un desempeño bajo, demostrando que gran parte de ellos dominan el componente ortográfico de manera adecuada.

1.1.2.2. Habla

Con relación a la organización previa de las ideas que desean exponer se puede ver que los estudiantes en su mayoría (40% bajo y 47 % medio) lo hacen deficientemente, además, mediante la observación de dicha actividad se pudo evidenciar que la falta de dicha preparación genera que solo unos pocos intervengan en la conversación que se crea en torno a un tema problema. Incluso para la intervención, aunque se respetan los momentos de la conversación, se tiende a ofender a los compañeros o a discutir, en vez de debatir y respetar las ideas que otros pueden expresar. Cabe resaltar que se les dificulta la producción oral en términos de tono de voz, fluidez verbal y proyección.

Como conclusión de la prueba diagnóstica, se evidencia que los estudiantes son competentes en los procesos de producción escrita, así como en los procesos de lectura, dado que cumplen con lo que estipulan los Estándares Básicos por Competencias del Ministerio de Educación Nacional para este ciclo. Sin embargo, aspectos tales como la producción de tipo oral, la escucha y aspectos de la ética de la comunicación deben ser analizados y reforzados.

1.2. Delimitación del problema

Como se explicó en el apartado anterior, en el ámbito educativo podemos ver grandes problemas con relación a la comunicación oral; en el ambiente de clases escogido para llevar a cabo este proyecto se pudo notar un buen proceso en las habilidades de lectura y escritura, pero una mayor dificultad en los procesos de síntesis, selección y exposición de la información de manera oral. Entre algunos de los problemas más notorios se destacan:

- La producción de oraciones poco claras o con ambigüedades:

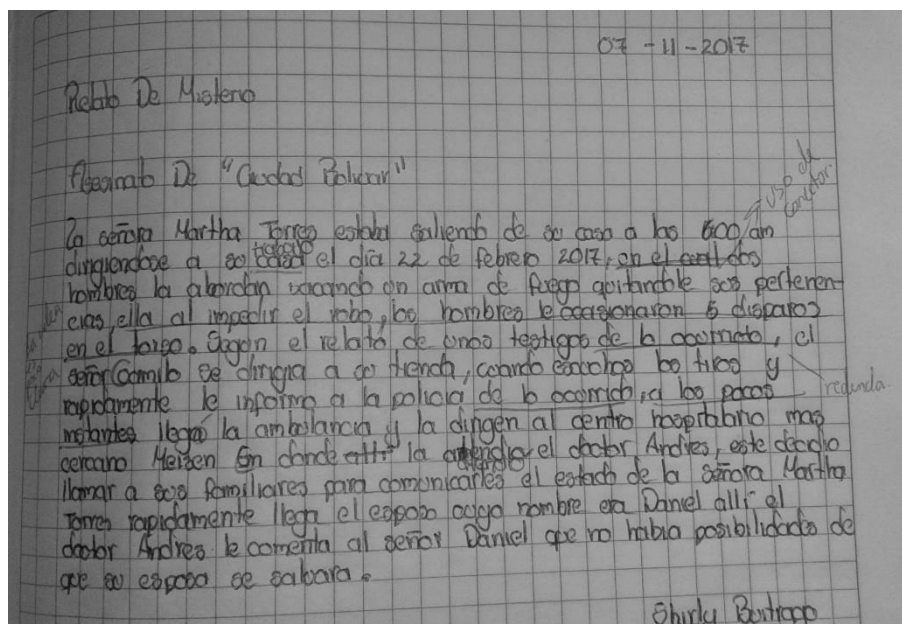


Imagen 1

En una de las actividades propuestas los estudiantes tuvieron que escribir un relato corto, el cual debían socializar; como se puede observar en la imagen 1, las oraciones que se planearon para ser compartidas son poco claras, haciendo difícil la comprensión de la idea que se desea comunicar: “Las señora Martha Torres estaba saliendo de su casa a las 6:00 am dirigiendo a su trabajo el día 22 de febrero de 2017, en el cual dos hombres la bordaron sacando un arma de fuego quitándole sus pertenencias, ella al impedir el robo los hombres le ocasionaron 5 disparos en el torso. Según el relato de unos testigos de la ocurrencia, el señor Camilo se dirigía a su tienda, cuando escuchó los tiros y rápidamente le informó a la policía de lo ocurrido, a los pocos minutos llegó la ambulancia y la dirigen al centro hospitalario más cercano Merzen. En donde está la atendiendo el doctor Andres, este decide llamar a sus familiares para comunicales el estado de la señora Martha Torres rápidamente llega el esposo cuyo nombre era Daniel allí el doctor Andres le comenta al señor Daniel que no había posibilidades de que su esposa se salvara.”

en el torso.” Por ejemplo, el uso de la frase “en el cual” (subrayada en la transcripción) nos debería remitir a información que se supone se ha entregado anteriormente; la lectura da a entender que la mujer fue asaltada en el trabajo, sin embargo, al momento de preguntar al estudiante si el robo había ocurrido allí, él dice que el hecho sucedió en la calle cerca a la casa del personaje protagonista del relato. De este ejemplo podemos concluir que la falta de planeación y la producción de oraciones con un sentido ambiguo dificultan la comprensión de la información que los estudiantes desean compartir.

- El manejo del tono de voz y la proyección

En las intervenciones de los estudiantes, ya sea en la participación en clase o cuando se les pidió pasar al frente a socializar un ejercicio, se evidenció que no hay un manejo adecuado del tono y la proyección de la voz, dado que no articulan de manera adecuada las palabras, bajan la cabeza para hablar, no miran al público y en ocasiones, cuando deben hacer lectura de sus cuadernos o libros, se cubren la cara con los mismos.

- La escucha

Los estudiantes tienden a realizar una serie de actividades diferentes a la clase durante la intervención, ya sea del docente o de sus compañeros. Por ejemplo, chatean en sus celulares, conversan entre sí, realizan tareas de otras materias, escuchan música, etc. En este sentido, se podría decir que los educandos no escuchan de una forma atenta, lo cual dificulta la comprensión de la información haciéndose evidente al momento de seguir instrucciones, dado que deben preguntar una y otra vez qué hay que hacer.

- El uso de los turnos comunicativos

Al momento de intervenir en una discusión en clase, los estudiantes no esperan a que sus compañeros terminen su intervención, por el contrario, interrumpen a sus compañeros haciendo

comentarios sobre el tema que se esté hablando o comentando con otros estudiantes sobre la intervención de quien habla, por lo cual se tiende a repetir lo que ya se ha dicho, dado que no se ha prestado atención a los compañeros.

Las problemáticas mencionadas ocasionan dificultades en el desarrollo de las actividades de clase, generando un bajo rendimiento escolar o desinterés en el conocimiento, además, afectando las relaciones sociales de los estudiantes. De acuerdo con los resultados del diagnóstico, se establece la oralidad como eje problematizador para esta investigación, ya que se hace importante desarrollar en este grupo de estudiantes una competencia comunicativa que les permita adquirir destrezas y habilidades para alcanzar procesos de comprensión superiores, fortaleciendo las habilidades de producción oral, suscitando su capacidad para argumentar y persuadir a un receptor a través de la expresión de opiniones, con seguridad y fundamentos claros de acuerdo a los temas abordados. Por tal razón, se establece la siguiente pregunta de investigación:

1.4. Pregunta de investigación

¿Cómo fortalecer la competencia comunicativa oral de los estudiantes del grado 1001 del CEDID Guillermo Cano Isaza a través del foro como estrategia didáctica?

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo general.

Fortalecer la competencia comunicativa oral de los estudiantes del grado 1001 del CEDID Guillermo Cano Isaza, a través de la implementación de ejercicios orales encaminados a la preparación de un foro.

1.5.2. Objetivos específicos.

- Identificar debilidades y fortalezas en las interacciones comunicativas de los estudiantes al inicio de la intervención pedagógica.
- Caracterizar las formas de comunicación oral que emplean los estudiantes en situaciones comunicativas diversas.
- Comparar las interacciones comunicativas de los estudiantes antes y después de la intervención pedagógica.
- Analizar el impacto de la propuesta de intervención en la mejora de la comunicación oral.

1.3. Justificación

El abordaje de la competencia comunicativa oral puede incidir en el mejoramiento de las interacciones comunicativas en las que participan los estudiantes, ya que, si las ideas no se comunican de forma adecuada o no se comprenden efectivamente, las instrucciones que se dan en clase o en otros ámbitos no serán comprendidas como es debido y los estudiantes no se podrán dar a entender para exponer sus saberes y pensamientos.

La competencia comunicativa es una parte importante dentro de una serie de habilidades que los estudiantes requieren para tener éxito en las diferentes asignaturas de la escuela y en su diario vivir. Por ende, un proyecto que busque el fortalecimiento de esta competencia es imperante dentro de las actividades que se desarrollan en la asignatura de lengua castellana. Se debe tener en cuenta que las habilidades comunicativas se van adquiriendo y trabajando a través del tiempo, en interacción con el conocimiento-aprendizaje, la relación con los pares y la sociedad; por lo que se hace un aspecto importante reforzar el trabajo en equipo, las presentaciones, exposiciones y los trabajos que incluyan a todos los individuos del grupo dado

que las producciones orales de los estudiantes influyen no solo en su desempeño académico, sino también, en sus relaciones sociales en la cotidianidad.

En relación con lo anterior, podemos encontrar un soporte en lo que la política distrital dicta para el área del lenguaje. Primero, los Estándares Básicos por Competencias del Lenguaje definen las manifestaciones del lenguaje, en relación con la comunicación como: “instrumentos por medio de los cuales los individuos dan forma y mantienen sus relaciones interpersonales, sustento y eje de la vida en comunidad.” (MEN, 2015, p.21). Por tanto, la política distrital orienta la formación en lenguaje en las relaciones e interacciones de los individuos con sus pares en la búsqueda de “reconocerse (a la vez que reconocerlos) como interlocutor capaz, de producir y comprender significados, de forma solidaria, atendiendo a las exigencias y particularidades de la situación comunicativa.” (MEN, 2015, p.21)

Segundo, la Alcaldía Mayor de Bogotá lanzó en 2007 en la Serie Cuadernos de Currículo, las Orientaciones curriculares para el campo de Comunicación, Arte y Expresión, en las cuales podemos encontrar el proceso de construcción de la voz del individuo en el escenario educativo:

“El ingreso adecuado a la lengua oral es una condición de construcción de la identidad del sujeto, de identidad con la lengua y del sentimiento de colectividad (pertenencia a un grupo). (...) Cada niño debe estar en condiciones de usarla (la lengua oral) para vincularse a diferentes tipos de interacciones, dentro y fuera del espacio escolar. Esto implica trabajar para que cada alumno tenga una voz y la utilice con seguridad para expresar sus sentimientos y pensamientos. Implica también un trabajo de reconocimiento de las situaciones de uso de la lengua oral, así como el avance en el dominio de sus características” (p.24).

Teniendo en cuenta las evidencias aquí expuestas con relación a la política pública y la situación actual de la población observada, es necesario fortalecer en los estudiantes la

competencia comunicativa, no solo para su desempeño académico sino relacionado directamente con los ambientes en los cuales el estudiante se desempeña, tales como el aula de clase, el colegio o sus relaciones en sociedad.

2. Marco teórico

2.1. Antecedentes

Con el fin de fundamentar la propuesta de intervención planteada en el presente proyecto, la cual se basa en la identificación y el análisis de las prácticas de comunicación oral que son realizadas en el aula por los estudiantes y con el fin de contribuir al fortalecimiento de su competencia comunicativa, se han indagado los trabajos de grado realizados en la Universidad Pedagógica Nacional y en la Universidad de la Salle para identificar cuáles han sido los enfoques metodológicos que se han propuesto para abordar dicha competencia. A continuación, se esbozan brevemente algunos de los trabajos que anteceden a este proyecto:

En primer lugar, se encuentra el proyecto *La comunicación asertiva: herramienta pedagógica para desarrollar la competencia comunicativa* de la autora Bibiana Alejandra Salamanca Mendieta en el año 2016, monografía para optar al título de Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades: español y lenguas extranjeras. La investigación estuvo enfocada en el análisis del impacto que tiene la comunicación asertiva en el desarrollo de la competencia comunicativa de las estudiantes y en la mejora de relaciones interpersonales en el aula, guiada por el respeto y valoración del interlocutor, por medio del desarrollo de comportamientos asertivos que contribuyeran a mejorar las relaciones en el aula mediante la ejecución de talleres en clase donde se aplicaba la escucha, la escritura para expresar ideas y sentimientos y así mismo la oralidad, con el fin de aprender a expresarse correctamente.

El proyecto utiliza perspectivas de diversos autores como Vich, V & Zavala, V. Correa, J., I. Á. Calderón RIVERA, J. Bernal León Gómez, & I. Chávez Cuevas, entre otros, los cuales determinan teóricamente los elementos y pautas sobre la comunicación oral. Finalmente, el proyecto concluyó que la comunicación asertiva favorece un ambiente propicio para la comunicación en el aula e invita a la práctica de valores para generar una convivencia pertinente en ella.

En segundo lugar, se presenta el proyecto *Fortalecimiento de la oralidad a través del reconocimiento del otro* realizado en el I.E.D Prado Veraniego con el grado 802 por la autora Adriana Paola Guanumen Pulido en el año 2016, monografía para optar al título de Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades: español y lenguas extranjeras. En esta investigación se evidenció que los estudiantes le restan importancia a la oralidad, por lo que decidió abordar temas que permitieran hacer una reflexión profunda y significativa en la vida de los educandos, como la autoestima, la discriminación y el matoneo. De esta manera, se expresaron pensamientos y opiniones que repercutieron en la espontaneidad de los performances orales de los estudiantes. Además, el desarrollo del concepto de otredad permitió llegar al encuentro y reflexión personal para que los estudiantes se reconocieran como sujetos con valores. En consecuencia, la mayoría de las intervenciones orales tuvieron una leve evolución, por lo menos en lo referente al tono de voz, manejo de manos y cuerpo en la expresión oral, debido a que las temáticas se relacionaban con su realidad, lo que les permitió expresarse desde la experiencia, transmitiendo a la audiencia o al interlocutor un mensaje más claro y con más seguridad en su hablar.

En conclusión, el proyecto contribuyó al reconocimiento de los términos de alteridad y otredad en las reflexiones de los jóvenes del grado octavo. También, consiguieron identificarse y

comprender las situaciones y experiencias de los demás, permitiéndoles comunicarse de una manera más asertiva.

Por último, se analizó el proyecto titulado *Cómo la Competencia Comunicativa ayuda al desarrollo de la Oralidad en los estudiantes de Básica Primaria y Secundaria* realizado en la organización Aldeas Infantiles SOS, sede Bogotá, por Martha Cecilia Villamizar Álvarez y Mario Alexander Rincones Guerra de la Universidad de la Salle. Se decide realizar este trabajo investigativo al observar que el discurso oral de los estudiantes carece de elementos característicos y constitutivos de la oralidad, en tanto comunicación hablada que les permita utilizar el recurso de la lengua como un arte, a través del cual se hace posible la transmisión asertiva del conjunto de conocimientos, pensamientos, ideas y cuestionamientos en su relación con interlocutores pares y no pares, así como en contextos formales e informales.

El proyecto de investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, el cual está determinado por una realidad social, como producto de un proceso de interacción en donde intervienen los sujetos objeto de estudio para gestionar la constitución de dicha realidad. La implementación pedagógica del proyecto se desarrolló mediante la aplicación de refuerzos extraescolares a estudiantes de todas las edades en la asignatura de español, fortaleciendo aspectos tales como la exposición, la narrativa, las conversaciones, los diálogos y la argumentación.

Como conclusión, la investigación enfatiza que las competencias deben favorecer la capacidad comunicativa tanto en lo escrito como en lo oral, en donde para alcanzar esta última se debe dar prioridad a los discursos orales que el estudiante realiza. Por otro lado, rescata la premisa mediante la cual se debe destacar que la enseñanza es eminentemente comunicación y la comunicación se hace en primera instancia de manera oral.

A partir del estudio de los proyectos anteriormente esbozados, se ha constatado que el estudio de la oralidad, a partir de diferentes didácticas y representaciones, contribuye al fortalecimiento de la competencia comunicativa oral de los estudiantes mediante el uso de diversas técnicas y estrategias metodológicas que permitan al estudiante ser consciente de sus capacidades. Teniendo en cuenta lo anterior, y sin olvidar que la comunicación oral es un medio de expresión del sujeto, se han considerado una serie de propuestas pedagógicas que serán la base del presente proyecto, las cuales consisten en la implementación de una serie de ejercicios orales encaminados al desarrollo de un Foro como técnica de comunicación oral, que permita fortalecer la expresión oral de los estudiantes en ámbitos verbales y no verbales de sus producciones orales. Debido a esto, esta propuesta busca, a partir del reconocimiento del otro y la creación de una voz propia, trabajar a partir de la pedagogía por proyectos, presentando diversos casos y actividades, que lleven a los estudiantes a reflexionar sobre su expresión oral en el desarrollo de sus actividades académicas.

2.2. Referentes teóricos

Los constructos teóricos de la presente investigación dan cuenta de las categorías que fundamentan el análisis de la comunicación verbal y no verbal en los elementos presentes en la preparación y puesta en escena del foro como técnica de comunicación oral para desarrollar procesos de producción oral en los estudiantes, que deriva en el fortalecimiento de la competencia comunicativa.

Para el marco conceptual del presente proyecto se ha hecho una recolección de información a partir de la lectura de varios textos y autores relacionados con el tema de la competencia comunicativa. En un primer momento se hablará de las consideraciones generales del concepto, las didácticas para la enseñanza de la lengua en relación con la oralidad y los

referentes teóricos en cuanto la comunicación no verbal en términos de antropología del espacio y la comunicación oral con relación al discurso oral, que sustentarán el análisis y estudio de los resultados.

2.2.1. Competencia comunicativa.

En el marco del estudio y análisis de las producciones orales de los estudiantes, es pertinente tener en cuenta la definición de competencia comunicativa. En los estándares básicos de competencias del lenguaje se establece que formar en lenguaje para la comunicación supone “formar individuos capaces de interactuar con sus congéneres, esto es, relacionarse con ellos y reconocerse (a la vez que reconocerlos) como interlocutor capaz de producir y comprender significados, de forma solidaria, atendiendo a las exigencias y particularidades de la situación comunicativa.” (MEN, 2006, p. 21). En ese orden de ideas, se hace necesario reconocer que hay elementos clave que hacen parte del desarrollo de dicha competencia, ya que como lo indica Hymes (citado en Cantú, Flórez y Roque, 2015) “el conocimiento lingüístico de una lengua implica todos aquellos aspectos culturales de una comunidad, reflejados lingüísticamente, que un individuo necesita saber para desenvolverse en ella” (p. 13), por lo cual, la competencia comunicativa implica conocer no solo el código de idioma (competencia gramatical), sino saber qué decir (competencia sociolingüística) y cómo decirlo (competencia discursiva) en una situación determinada, además del presunto conocimiento social y cultural de los hablantes, lo cual les permite utilizar e interpretar las formas lingüísticas (Saville-Troike, 2003, p.18), como lo resumen Cantú, Flórez y Roque (2015) en la siguiente tabla:

Dimensiones de la competencia	Implica	Requiere el conocimiento de...
Competencia lingüística	Es el conocimiento (tácito y adquirido) que poseemos sobre la lengua que usamos, lo cual nos permite producir un número ilimitado de enunciados.	Morfología Sintaxis Gramática Fonética Fonología Semántica
Competencia discursiva o textual	Nos faculta para producir textos completos (cohesión) a partir del uso de las formas gramaticales y el significado de las palabras (coherencia).	Coherencia Cohesión Tipología textual
Competencia sociolingüística	Se refiere al uso apropiado del lenguaje en situaciones reales de comunicación; toma en cuenta los diversos contextos en que se dan los intercambios comunicativos, la situación de los participantes en la interacción, el propósito de la comunicación, las normas y convenciones que la rigen.	Uso de marcadores lingüísticos de relaciones sociales (tú-usted), expresiones de sabiduría popular (refranes y modismos), normas de cortesía, diferencias de registro, dialecto, acento, variaciones lingüísticas según la edad, sexo, clases y grupo social, usos rituales, etcétera.
Competencia pragmática	Es el uso funcional de la lengua relacionado con el conjunto de conocimientos contextuales y culturales que debe poseer un hablante para que su comunicación sea adecuada y logre sus propósitos de comunicación: explicar, especular, rechazar, retractarse, negar, clasificar, preguntar, perdonar, felicitar, saludar, agradecer, pedir, etcétera.	Reglas normativas de la cultura (contexto). Grado de relación entre los interlocutores del acto comunicativo (distancia social). Conocimiento del tiempo y duración de las intervenciones. Lugar en que se produce el acto comunicativo.
Competencia estratégica	Nos ofrece las estrategias de comunicación verbal y no verbal que utilizamos para subsanar errores (o malentendidos) en la comunicación, con el fin de hacerla más efectiva.	Recursos de autoobservación, corrección, mejora, adaptación de los mensajes a la situación y a los fines comunicativos.

Imagen 2

Teniendo en cuenta las definiciones anteriores, es necesario abordar algunos conceptos que complementen y guíen el posterior análisis que tendrán los datos que sean obtenidos de este proyecto investigativo, por tal motivo, debemos definir la materialización de la competencia comunicativa en la producción de discursos en contextos y situaciones reales.

2.2.2. Discurso

Según De Vega (1999) discurso “es un término genérico que se refiere a cualquier forma verbal extenso e interconectado, ya sea hablado o escrito” (p. 271), es decir que es posible inferir que todo tipo de producción oral se puede considerar un discurso. Por tanto, resulta imperativo un

análisis crítico de las producciones orales de los estudiantes, así como las incidencias de técnicas de comunicación oral que permitan su mejora. Por otro lado, el discurso será tomado para efectos de este proyecto como “una cadena de actos de habla (un macroacto de habla) en los que se producen enunciados coherentemente relacionados para cumplir un propósito comunicativo, en un contexto real. El discurso así concebido, introduce al primero y segundo interlocutor como elementos significativos, lo mismo que el contexto que los rodea y cubre, el habla, la entonación, el acento, las estructuras sintácticas, los significados, la referencia y la fuerza ilocutiva” (Niño, 2011, pag. 48). Teniendo en cuenta la anterior definición se derivan conceptos relacionados con competencia comunicativa y su materialización (el discurso), por tal razón, se esbozarán en un primer momento la definición de actos de habla y a continuación, el principio de cooperación por medio del cual se evalúan las máximas conversacionales que permitirían un análisis profundo de dichos actos.

2.2.2.1. Actos de habla.

Austin (1962) postula su teoría sobre los actos de habla, enfocada a que el lenguaje produce acciones en el mundo, por lo que introduce el concepto de “*decir algo es hacer algo*; o en los que *porque decimos algo o al decir algo hacemos algo*” (p. 53) por tal motivo, se podría afirmar que los actos de habla son la forma en la que Austin representa la función pragmática del lenguaje. Los actos de habla se subdividen en tres niveles: en un primer nivel, el autor expone los actos locutivos (o el acto físico de emitir el enunciado, por ejemplo: decir, pronunciar, etc.). Este acto a su vez se compone por otros tres tipos de actos diferentes: 1. El acto fonético, que consiste meramente en la emisión de ciertos ruidos; 2. El acto fático, relacionado con la emisión de ciertos términos o palabras pertenecientes a un vocabulario y adecuados a cierta gramática, y, por último, 3. El acto rético, donde se usan las palabras del acto fático con sentido. Para el caso puntual de

esta investigación, se podrá evidenciar que en los discursos de los estudiantes encontraremos actos locutivos de los tres tipos, tales como el uso de muletillas o la repetición de palabras gramaticalmente correctas, sin embargo, carentes de sentido y, por último, los enunciados que contengan un sentido dentro del acto de decir algo con respecto al tema en cuestión.

Como segundo, nivel Austin (1962) propone los actos ilocutivos, los cuales representan la intención con la que se realiza el acto de habla; en ejercicios orales previos y en el desarrollo del foro, se pueden encontrar diversas intenciones teniendo en cuenta la forma cómo se realiza la locución, por ejemplo:

- Hacer o responder una pregunta,
- Dar alguna información o una garantía o una advertencia,
- Anunciar un veredicto o una intención,
- Pronunciar una oración,
- Hacer una cita o una apelación o una crítica,
- Hacer una identificación o dar una descripción (Austin, 1962, p. 98)

Por último, los actos perlocutivos son aquellas reacciones que provoca la emisión en el interlocutor, teniendo en cuenta la intención del acto ilocutivo, por ejemplo, convencer, persuadir, llamar la atención, etc., dado que según el mismo autor “decir algo a menudo, o incluso normalmente, producirá ciertos efectos consecuentes sobre los sentimientos, pensamientos o acciones de la audiencia, o del orador, o de otras personas y puede hacerse con la intención o el propósito de producir algo en ellos” (Austin, 1962, p.101).

Como se mencionó anteriormente, tanto es necesaria la comprensión de los actos de habla como su análisis y evaluación para lograr que el discurso tenga el resultado esperado por el

interlocutor, por tal motivo, se debe conceptualizar el principio de cooperación que dará herramientas para realizar esta evaluación del discurso.

2.2.2.2. Principio de cooperación

El principio de cooperación es el nombre que le asigna Grice (1975) a las máximas conversacionales que, según él autor, le permitirán al interlocutor llegar a los objetivos que se propone al momento de ejecutar un acto de habla. Es necesario atender a los principios que orienten el acto comunicativo y las producciones orales, ya que esto contribuirá a que el hablante alcance aquello que se propuso antes del acto comunicativo, por tal motivo, debe “(...) animarse a evaluar la propia competencia discursiva, es decir, se trata de ver si hemos elegido el discurso adecuado para cada situación comunicativa y si con él hemos logrado el efecto que nos proponíamos” (de Marengo, 1999, p. 23).

En este orden de ideas, Grice (1975) establece sus *Máximas conversacionales*, las cuales consisten en una evaluación de la producción oral del hablante con relación a la cantidad, la calidad, el modo y la relevancia del discurso. El concepto de *máxima* se refiere a las “normas” o “reglas” que debe seguir un hablante para hacer efectivo su acto comunicativo. A continuación, se mostrarán las máximas con algunas aclaraciones denominadas sub-máximas (Yus, Ramos, 2003, p.102):

Máxima	Sub-máxima
De cantidad	▪ Haga su contribución tan informativa como sea requerida (para los propósitos del intercambio). ▪ No haga su contribución más informativa de lo que se requiere.
De calidad: “Intente que su enunciado sea verdadero.”	▪ No diga lo que crea que es falso. ▪ No diga aquello que no pueda demostrar.

De modo: “Sea claro.”	▪ Evite la oscuridad de expresión. ▪ Evite la ambigüedad. ▪ Sea conciso (evite la prolijidad innecesaria). ▪ Sea ordenado.
De relevancia.	▪ Sea relevante en sus enunciados, es decir, proporcione la información que crea de mayor interés e importancia para el oyente.

Tabla 1: Máximas comunicativas

Con relación a lo que expone Grice, podemos asumir que las producciones orales de los estudiantes en contextos formales deberían estar mediadas por dichos principios para que, según sus pretensiones, la comunicación alcance los objetivos propuestos.

Ahora bien, no solo los actos de habla que planee y ejecute el hablante y la evaluación de los mismos (el uso de las máximas) van a influir en que el estudiante sea competente en su comunicación, sino también el desarrollo de los aspectos no verbales de la comunicación; para el caso puntual de este proyecto, se analizará el uso que el hablante le da al espacio en el cual produce su discurso y cómo se relaciona con dicho espacio.

2.2.3. Antropología del espacio

Los sujetos inmersos en situaciones comunicativas se relacionan con su interlocutor por medio de lo que se dice, las intenciones de sus actos de habla o las reacciones que éstas puedan generar en el individuo en la forma explícita de la comunicación; sin embargo, se debe tener en cuenta la dimensión implícita por medio de la cual los interlocutores pueden hacer eficaz el acto de comunicarse o reforzar los mensajes e información que se quiere transmitir.

La dimensión oculta, como la denomina Hall (2003), hace referencia al estudio de la proxémica, término utilizado para definir “las observaciones y teorías interrelacionadas acerca del empleo del espacio por el hombre” (2003, p.125). Dentro del estudio de dicha teoría es

posible encontrar lo que se denomina *Antropología del espacio*, donde el autor clasifica la distribución de los lugares en espacios de carácter fijo, semifijo e informal, los cuales serán explicados a continuación.

Primero, los espacios de carácter fijo son aquellos que se caracterizan por ser “uno de los modos fundamentales de organizar las actividades de los individuos y los grupos. Comprende manifestaciones materiales tanto como normas ocultas, interiorizadas, que rigen el comportamiento cuando el hombre se mueve sobre la tierra” (Hall, 2003, p.125). Según Hall, los espacios fijos son destinados para actividades específicas donde el individuo se configure de tal forma que cumpla con el objetivo del espacio que está habitando, por ejemplo, en el aula de clase, el estudiante cumple con la función de recibir una instrucción o más específicamente, prestar atención a la persona que está frente a él/ella.

Por otro lado, los espacios de carácter semifijo son aquellos que, diferente a los espacios fijos, pueden ser configurados de tal forma que tengan la tendencia a mantener las personas apartadas (espacios sociófugos) o que por el contrario tienda a reunirlos (espacios sociópetos); en este orden de ideas Hall (2003) afirma que “el estructurar caracteres semifijos puede tener un profundo efecto en el comportamiento y que ese efecto es mensurable” (2003, p. 137). Teniendo en cuenta esta afirmación, se propone el uso de un espacio semifijo en este proyecto, fuera del aula de clase, el cual podrá ser configurado de tal forma que permita incidir positivamente en el comportamiento de los estudiantes al realizar ejercicios de expresión oral encaminados a la preparación de un foro.

Por último, los espacios informales se caracterizan por la “experiencia espacial que tal vez sea más importante para el individuo, porque entran en ella las distancias que se mantienen en los

encuentros con otras personas. Estas distancias son, en su mayor parte, conciencia del espacio exterior ajeno” (Hall, 2003, p.138).

Por lo general, el aula de clase y los espacios destinados para la educación se encuentran configurados como espacios de caracteres fijos, por lo que caracteriza esta investigación, en cuanto a la comunicación no verbal, es la pretensión de crear un espacio semifijo donde se busquen relaciones sociópetas, que respondan a la necesidad de comunicación en la escuela. Por tal motivo, la herramienta pedagógica propuesta para lograr este objetivo es el foro y los ejercicios previos a su preparación, el cual, como se verá a continuación, posee las características necesarias para contribuir a los objetivos trazados.

2.2.4. El foro como estrategia pedagógica que fortalece el discurso y la competencia comunicativa.

Por último, y con la intención de relacionar todos los aspectos teóricos expuestos anteriormente se presenta la estrategia de interacción oral en el aula para la realización de este proyecto: el foro. Según Muñoz, Andrade y Cisneros (2011):

El foro se constituye en un tipo de interacción grupal de expresión oral, relativamente informal, que propicia la participación del colectivo (un grupo grande), a partir de la disertación, la exposición o la presentación de un tema de interés común y específico.

Generalmente se escogen temas de actualidad. (p. 78)

Del mismo modo que otras técnicas de comunicación e interacción oral en el aula el foro, a pesar de ser informal, “obedece a un plan previo y a la conducción de un moderador” (Muñoz, Andrade y Cisneros, 2011, p. 79). Es conveniente también la presencia de un relator que a tratar y las posibles conclusiones a las cuales se pueda llegar.

Para la preparación de los expositores se deben planear las intervenciones en términos de contenido, “el plan de discusión debe contemplar la introducción, el desarrollo y las conclusiones. De igual manera, en éste conviene incluir los subtemas que se asignarán a los expositores” (Muñoz, Andrade y Cisneros, 2011, p. 80). Al finalizar la fase de preparación de los expositores se podrá preceder al desarrollo de la actividad.

Además, es necesario tener en cuenta que en el momento de realizar la actividad se pretende que las intervenciones sean “argumentadas y demostrativas, apoyadas con datos y un lenguaje claro, preciso y sencillo” (Muñoz, Andrade y Cisneros, 2011, p. 79), por tanto y teniendo en cuenta la afirmación anterior, no solo es necesario la preparación del contenido que será expuesto, sino también es imperativa la preparación de los expositores en términos de cómo van a realizar sus intervenciones y como se va a configurar el espacio para la implementación del ejercicio.

Atendiendo a lo anterior, esta investigación pretende posibilitar un espacio de expresión oral en pro de la planeación y ejecución de la técnica comunicativa del foro, la cual favorezca la competencia comunicativa oral de los estudiantes.

3. Diseño metodológico

3.1. Enfoque y tipo de investigación

El paradigma en el cual se basa esta investigación es de tipo socio – crítico, dado que el objetivo principal es la transformación de una sociedad, para el caso, la comunidad académica. En este paradigma se pretende:

Incrementar la conciencia de los actores para facultarlos de cara a su auto emancipación, buscando también el conocimiento intersubjetivo e inclusivo y su origen, estudiando todos los aspectos de la conducta, tanto manifiestos como encubiertos, yendo más allá de lo meramente situacional para descubrir los elementos estructurales y sociales más amplios que lo enmarcan, surgiendo del mismo un saber reflexivo emancipatorio que conlleva un análisis del poder dentro de un marco de relaciones sociales participativas, democráticas y comunitarias donde las cuestiones y el valor de la emancipación deben acompañar como aspecto central el proceso investigador (Vila, 2003, p. 32).

Por tal motivo, el conocimiento resulta de la interacción entre el investigador y el grupo investigado, proceso por el cual los sujetos de la investigación son auténticos coinvestigadores, que participan de manera activa en su desarrollo.

Del mismo modo, esta investigación se encuentra enmarcada bajo un enfoque cualitativo dado que, como lo dice Sampieri (2014), se fundamenta en un proceso inductivo: explorar y describir y luego generar perspectivas teóricas, de lo particular a lo general (p. 8). El investigador toma una posición activa y “se introduce en las experiencias individuales de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado. Así, en el centro de la investigación está situada la diversidad de ideologías y cualidades únicas de los individuos” (Sampieri, 2014, p. 9); por tal razón, el papel que cumple el investigador influye en el proceso de la recolección de datos, ya que interactúa con el medio en el que se investiga y produce datos de tipo descriptivo.

Finalmente, el diseño de este estudio responde a la investigación de tipo acción educativa, que en palabras de Martínez (2000) “presenta una tendencia a re-conceptualizar el campo de la investigación educacional en términos más participativos y con miras a esclarecer el origen de los

problemas, los contenidos programáticos, los métodos didácticos, los conocimientos significativos y la comunidad de docentes” (p.30). Este tipo de investigación permitió la recopilación y organización de datos dentro de la comunidad educativa de una forma participativa, lo que incidió en la planeación, aplicación y análisis de los ejercicios propuestos.

3.2. Unidad de análisis

A continuación, se presenta la unidad de análisis bajo la cual se implementó y se llevó a cabo el seguimiento y la evaluación de la propuesta *Preparar un foro: estrategia para fortalecer la competencia comunicativa oral* y los avances obtenidos con los estudiantes de 901 (2017-2) y 1001 (2018-1) del CEDID Guillermo Cano Isaza; dicha unidad se estableció tomando como referente los constructos de la pregunta de investigación y la problemática identificada en los estudiantes, por lo tanto, se analizó la oralidad, centrada en dos ejes principales (categorías): la producción oral (actos de habla) y la comunicación no verbal (prosémica).

3.3. Categorías de análisis

Se establecieron categorías de análisis que permiten dar cuenta de los resultados obtenidos con los estudiantes de 1001 del CEDID Guillermo Cano Isaza en el proceso de producción oral, a partir de los ejercicios de preparación encaminados a la implementación de un foro. Surgieron entonces dos categorías: producción oral, cuyas subcategorías responden a las preguntas ¿Cómo me preparo para la intervención oral? Y ¿Cómo expreso mi opinión frente al tema de discusión?, incidiendo en la naturalidad y fluidez de las producciones orales de los estudiantes; y proxémica (antropología del espacio), cuya subcategoría responde al interrogante por el ¿Cómo habito el espacio en el cual realizo mi producción oral? con relación al uso y distribución del espacio.

3.4. Matriz Categorial

El proceso de análisis de la información de esta investigación se apoya en la matriz categorial que se presenta a continuación:

UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR
ORALIDAD	Producción oral	¿Cómo me preparo para la intervención oral?	El estudiante realiza una búsqueda previa de información que le sirva de insumo para la intervención oral, organizando dicha información y preparándose para su participación en diferentes ejercicios de producción oral encaminados al foro.
		¿Cómo expreso mi opinión frente al tema de discusión?	Se expresa con naturalidad y fluidez en sus intervenciones orales.
	Proxémica (antropología del espacio)	¿Cómo habito el espacio en el cual realizo mi producción oral?	El estudiante se relaciona con el espacio de manera que pueda cumplir su propósito comunicativo.

Tabla 2. Matriz categorial.

3.5. Universo Poblacional

El presente proyecto de investigación tuvo lugar en el Centro de Enseñanza Diversificada Distrital (CEDID) Guillermo Cano Isaza, ubicado en la Carrera 16 c N° 62 –35 sur, en la localidad 19 de Ciudad Bolívar, barrio Meissen, Bogotá, Colombia. El centro de enseñanza cuenta con los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Vocacional, en las especialidades de Contabilidad y Finanzas, Agroindustria Alimentaria y Electromecánica y Diseño, en las jornadas de la mañana y la tarde; la jornada de la noche se encuentra organizada

por ciclos y la educación media es semestralizada. La institución educativa es de carácter mixto y cuenta con una planta docente de 158 profesores y directivos, como también 22 personas en los servicios generales y de seguridad.

El CEDID Guillermo Cano Isaza tiene como misión contribuir con la formación de niños, niñas y jóvenes capaces de ejercer la autonomía, en el marco de la responsabilidad social, con base en el desarrollo de competencias académicas, técnicas, humanísticas y las necesarias para la sana convivencia en sociedad, tal como lo define el Proyecto Educativo Institucional (2016).

Cabe mencionar que para la ejecución de su labor de enseñanza-aprendizaje, en pro del desarrollo físico, mental y psicológico de los estudiantes, la institución cuenta en su planta física con un área administrativa, dos (2) auditorios destinados para el desarrollo de diversas actividades, así como con salones especializados para el área de informática, comercio, industria, laboratorio de química y una biblioteca.

En este orden de ideas y con el objetivo de caracterizar a la población de estudiantes, que para el segundo semestre del año 2017 pertenecían al grado 901 y actualmente se encuentran cursando el grado décimo en el curso 1001, se recolectó información personal (nombre, edad, principales actividades extracurriculares e intereses académicos y no académicos) por medio de la observación registrada a través de diarios de campo y una encuesta (Anexo 4). El análisis de la información recolectada se realizó para caracterizar la población con relación a los procesos de aprendizaje y las relaciones socio - afectivas en el aula.

El grupo perteneciente al cuarto ciclo de educación básica secundaria, conformado por 40 personas entre ellos, 23 niñas y 17 niños cuyas edades oscilan entre los 14 y los 17 años, exhiben predilección por el trabajo sencillo, respondiendo a las actividades realizadas con el fin de obtener una calificación y no por interés; en ocasiones se interesan por las discusión en clase

participando de manera activa y con argumentos pertinentes y fundamentados, sin embargo, en la mayoría de los casos no se muestran atentos ni abiertos a las opiniones y argumentos de sus compañeros.

En ese mismo sentido, en cuanto las interacciones de los estudiantes con los miembros de la institución y entre ellos, se halló que intervienen activamente en prácticas sociales no relacionadas con las actividades académicas, por ejemplo: fechas especiales (celebración de actos institucionales) y actividades de integración realizadas por parte de la institución o la secretaria de educación.

Cabe agregar, que los estudiantes muestran una mayor inclinación por el trabajo en grupo que por el trabajo individual, no obstante, vale la pena señalar que, el ser un estudiante destacado es motivo de marginación o discriminación social por parte del grupo. Del mismo modo, en cuanto a la resolución de conflictos, los estudiantes no siguen el conducto regular al momento de resolver problemas y/o inconvenientes en clase. La vía del diálogo para la resolución de conflictos no se sigue, siendo inconscientes de las implicaciones de sus actos y sus acciones, causando tensión en las relaciones en el aula.

Para finalizar, respecto a la relación de los estudiantes con el docente, se evidenció que ésta se basa en la supervisión de actividades y el control de la disciplina. La intervención constante del docente mediante llamados de atención verbales se hace imprescindible para la ejecución de actividades y el control de la disciplina.

3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Teniendo en cuenta el tipo de investigación utilizado se consideró pertinente en el proceso de recolección de información de este proyecto el uso de los instrumentos que se presentaran a continuación:

- Observación: La observación “se trata de una técnica de recolección de datos que tiene como propósito explorar y describir ambientes (...) implica adentrarse en profundidad, en situaciones sociales y mantener un rol activo, pendiente de los detalles, situaciones, sucesos, eventos e interacciones” (Albert, 2007, p.232); al observar, el investigador tiene como propósito principal lograr un conocimiento exploratorio y aproximado de un fenómeno, en vez de tratar de comprobar alguna hipótesis. Para aplicar esta técnica se utilizó el instrumento denominado diario de campo:

El proceso de recolección de información se desarrolló a partir de observaciones plasmadas en diarios de campo, definido como “una herramienta importante en los procesos de investigación observacionales (...) se trata de una conversación con uno mismo en las que quedan registrados los acontecimientos más significativos para el autor, así como sus sentimientos, actitudes, análisis y comentarios” (Albert, 2007, p.235). Los diarios son el insumo para la delimitación del problema y el análisis del progreso del proyecto. En cuanto al proceso de observación de campo, esta será de tipo no experimental, en tanto se busca profundizar en el conocimiento del comportamiento de los estudiantes por medio de la exploración en el aula.

- Grabaciones: teniendo en cuenta que “la filmación es particularmente válida para el descubrimiento y la validación. Así mismo documenta comunicación y comportamiento no verbal, tales como emociones y expresiones faciales. Mantiene los cambios y actividades en su forma original. Puede usarse en el futuro para aprovecharse de nuevos métodos de visionado, análisis, y comprensión del proceso de cambio” (Pino, 1991, p.28); se dio uso de dicho instrumento con el fin de documentar las participaciones orales de los estudiantes, llevando un registro del proceso investigativo.

- Entrevista: este instrumento usado como método de recolección de información en el cual se da “una conversación seria que busca un fin determinado distinto del simple placer de conversación. En términos más restringidos se puede definir como un intercambio verbal cara a cara, entre dos o más personas, una de las cuales, el entrevistador, intentará obtener información de la otra u otras personas”. (Pino, 1991, p.37). En este orden de ideas, la sistematización de la experiencia de los estudiantes mediante la entrevista permite una mirada subjetiva de los participantes, permitiendo una triangulación con los otros instrumentos de recolección.

3.7. Consideraciones éticas

Por medio de una reunión con los padres de familia, se les informó de los objetivos de la investigación, la naturaleza de los datos recogidos, las razones para su procesamiento y qué se hará con ellos. Se aclara además que la participación es voluntaria y puede ser retirada por parte del acudiente del estudiante en cualquier momento. Para informar de lo antes mencionado se firmó por parte de los padres un “Consentimiento informado” (Anexo 5) otorgado por la universidad a todos los estudiantes que realizan sus prácticas pedagógicas.

4. Intervención pedagógica

El presente capítulo da cuenta de la propuesta de intervención, la cual consistió en la implementación de ejercicios pensando en las implicaciones didácticas y metodológicas que se deben tener en cuenta en el desarrollo de la comunicación oral. La presente investigación es una propuesta en la cual los estudiantes, mediante la reflexión de sus producciones orales, estarán en la capacidad de comprender el rol que cumplen como interlocutores en el acto comunicativo y su desempeño en relación con su competencia comunicativa.

Esta investigación busca responder a la pregunta problema ¿En qué medida la competencia comunicativa oral de los estudiantes del grado 1001 del CEDID Guillermo Cano Isaza se fortalece a través de la implementación de una serie de ejercicios orales encaminados a la preparación de un foro?; además, se pretende evidenciar una mejora en la competencia comunicativa, favoreciendo el diálogo entre los estudiantes, el saber (los procesos de comunicación oral y el discurso oral) y el docente.

Para el trabajo con jóvenes, lo esencial de un proceso comunicativo es abordar temáticas relacionadas, no solo con la disciplina, sino también elementos de alta relevancia en los espacios tanto educativos como sociales en los cuales ellos se encuentran inmersos, situando a los estudiantes en ambientes donde tengan que reconocerse a sí mismos, a sus compañeros y a cualquier otro interlocutor. Las actividades reconocerán el papel activo que los estudiantes cumplen como actores de su proceso formativo en habilidades básicas del lenguaje.

Para desarrollar el pensamiento reflexivo de los estudiantes, es necesario proporcionarles herramientas cognitivas sobre las cuales ejercitar la competencia comunicativa. Los recursos necesarios para la intervención e implementación de esta propuesta serán de tipo conceptual:

definiciones, teorías, talleres. Por otro lado, de tipo social y cultural: lecturas, textos literarios, noticias, narraciones.

Por último, la evaluación de la participación se hizo en conjunto con los estudiantes, bajo un modelo que favoreció la conciencia sobre sus procesos. El modelo de evaluación de la propuesta buscó entonces hacerlos partícipes de su proceso educativo y evaluativo.

4.1. Fases de la intervención

La propuesta de intervención que se aplicó se desarrolló en las siguientes fases:

- I. Sensibilización: introducción al proyecto, revisión teórica y diseño ejercicios.
- II. Intervención: Aplicación del ejercicio de control. Selección de las temáticas a tratar, planeación conjunta y preparación para la intervención. Aplicación de la propuesta de intervención (foro).
- III. Evaluación: Recolección de datos a partir del proceso de intervención, descripción de resultados y evaluación de la incidencia que tuvo en los estudiantes el foro.

4.1.1. Fase de sensibilización.

Período en el que se desarrolló: Primer semestre del 2018

Teniendo en cuenta las teorías que hacen parte de la base conceptual sobre la que se sustenta este proyecto, se estableció la siguiente ruta para el desarrollo de la competencia comunicativa oral:

- i. Un proceso de reconocimiento de la voz propia, para lo cual se realizaron ejercicios que buscaron reconocer el papel del interlocutor y de la comunicación teniendo en cuenta diferentes referentes teóricos y ayudando a los estudiantes a construir un concepto que les permitiera identificar su valor en el acto comunicativo; por ejemplo, se realizó una actividad en la cual los estudiantes expresaron con sus rostros diferentes emociones,

las cuales fueron denominadas “máscaras”; como se verá en el análisis de resultados dicho ejercicio incidió en la consciencia que tienen los estudiantes frente a las expresiones faciales y corporales como parte del acto comunicativo y lo que éstas representan en conjunto con el mensaje que se quiere transmitir.

- ii. Un proceso de reconocimiento del otro como igual en el momento comunicativo por medio de la reflexión de los roles que cumple cada individuo, para esto se implementó una actividad que buscaba la conciencia del papel del otro en el proceso comunicativo por medio de la descripción detallada de los “pasos para encender una vela”.
- iii. Un proceso de reconocimiento como ser social, capaz de transformarse a sí mismo y a su entorno, su cultura y sus interacciones sociales a partir, no solo de sus intervenciones orales, sino también la forma en que las realiza, el uso de los espacios y tiempos en la comunicación; prueba de esto, se realizó una actividad en la cual los estudiantes debían crear intervenciones orales en dos contextos, uno formal y otro informal.

4.2.3. Fase de intervención.

Período en el que se desarrolló: Segundo semestre del 2018.

En esta fase se llevaron a cabo una serie de estrategias de interacción grupal en el aula propuestas por Muñoz, Andrade y Cisneros (2011), encaminadas a la implementación de un Foro como técnica de comunicación oral; para esto, en un primer momento se hizo un debate como ejercicio de control para evaluar, en compañía de los estudiantes, sus producciones orales, lo cual les permitió reconocer la importancia de la planeación para la ejecución e intervención en ejercicios orales; posterior a este ejercicio, se realizó la preparación de los argumentos que serían

utilizados en el ejercicio final, lo cual desembocó en la puesta en práctica de lo que se había reflexionado en el ejercicio de control.

4.2.4. Fase de evaluación.

Período en el que se desarrolló: Segundo semestre del 2018.

En esta última fase, se llevó a cabo una reflexión con los estudiantes sobre los ejercicios orales desarrollados en clase y el foro, identificando fortalezas y acciones por mejorar para las próximas presentaciones, exposiciones etc.

4.3. Cronograma de actividades

FASE	TIEMPO	OBJETIVO	ACTIVIDAD
Sensibilización	Febrero y marzo 2018	Dar a conocer las actividades que se desarrollarán a lo largo del proyecto. Introducir los conceptos teóricos necesarios para la aplicación del ejercicio de aplicación del proyecto: foro.	Aplicación de ejercicios en el aula tales como: reconocimiento del espacio, conversaciones entre los estudiantes con diferentes registros, exposiciones. Conceptualización de los términos relacionados con los actos comunicativos y con las máximas comunicativas por medio de la búsqueda de información por parte de los estudiantes, la explicación del docente en el aula y la implementación de ejercicios orales, tales como conversaciones que permitieran a los estudiantes reconocer las partes del acto comunicativo y que

			evaluaran sus prácticas en relación con las máximas comunicativas.
Intervención	Abril y mayo 2018	Aplicación de ejercicios de intervención oral. Aplicación y reflexión del ejercicio oral de control. Planear la actividad del foro. Hacer uso de un lenguaje verbal y no verbal apropiado en el ejercicio del foro. Expresar sus argumentos planeados de forma adecuada para el ejercicio.	Presentaciones orales (conversaciones) y/o exposiciones. Debate (ejercicio de control) Planeación, organización y evaluación de los argumentos para presentar en el foro. Aplicación del ejercicio del foro.
Reflexión	Agosto y septiembre 2018	Reflexionar en torno a la importancia de la preparación del ejercicio de intervención oral y su evaluación para mejorar en la competencia comunicativa.	Reflexión por medio de exposiciones individuales tomando como punto de partida los ejercicios de intervención oral realizados, sus propias producciones y a las condiciones en las cuales fueron hechas, con el objetivo de ser evaluados dentro de la asignatura por el docente titular.

Tabla 3: Cronograma de actividades.

5. Organización y análisis de información

En el presente capítulo, se describirá el proceso de organización y análisis de los resultados obtenidos a partir de la recolección de datos a través de los diarios de campo de las actividades en clase, los videos de los ejercicios orales y una entrevista (Anexo 6) a una muestra de la población, con el fin de verificar si se cumplieron los objetivos de investigación establecidos.

La propuesta que se implementó con los estudiantes de grado 1001 (2018-1) del CEDID Guillermo Cano Isaza pretendía, a partir de una serie de ejercicios de planeación, reflexión y expresión oral, generar cambios en su habilidad de comunicación, fortaleciendo la competencia comunicativa. Teniendo esto en cuenta, se dio paso a la organización y análisis de datos tomando como referente la propuesta teórica propuesta por Sampieri (2014), quien sugiere un método para la organización y recolección de datos denominado “Propuesta de coreografía del análisis cualitativo”:

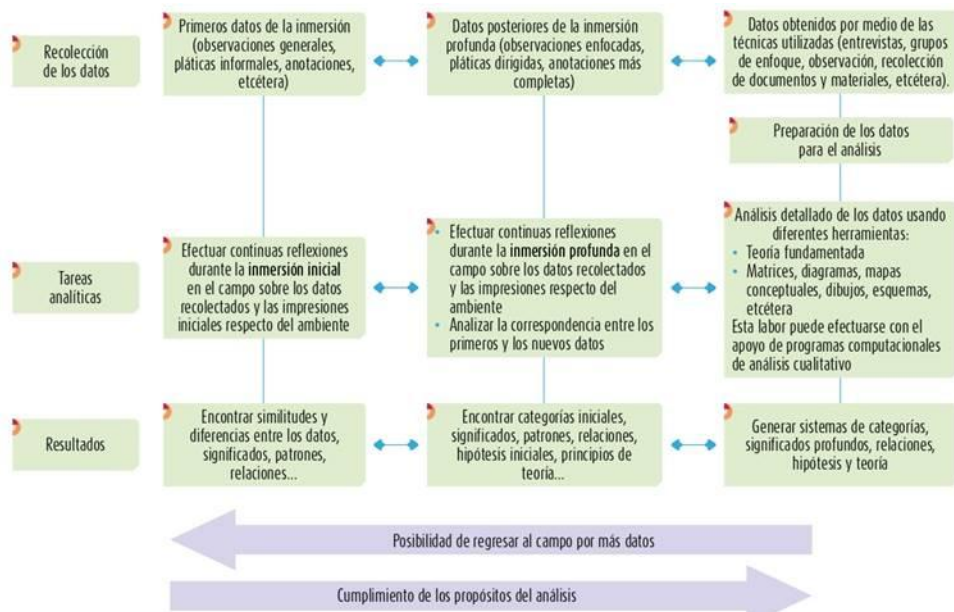


Imagen 3

De acuerdo con la propuesta, durante el proceso de investigación se realizaron tres acciones de forma paralela: recolección de datos, tareas analíticas y resultados, de manera tal que se pudiera hacer una evaluación constante de los datos recolectados y los datos necesarios para fortalecer el análisis en la investigación.

Los criterios para organizar la información recolectada en el proceso expuesto en la “coreografía” se aplican por sucesión de eventos, por ejemplo, en el caso de las intervenciones orales, un antes de los ejercicios de preparación, un durante en el ejercicio de control y reflexión y, por último, su puesta en práctica en el foro. Por otro lado, se organizaron los datos según su tipo: entrevistas, diarios de campo, documentos, fotografías y videos. Por último, se aplicó lo que Sampieri refiere como “Codificación cualitativa”, al extraer segmentos de contenido y analizarlos a la luz de la sucesión de eventos que se presentaron dentro de una categoría común.

Para determinar el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos en este proyecto de investigación, se analizaron los resultados mediante la revisión de los tres instrumentos de recolección de datos, que permitieron obtener información para evidenciar las mejoras y dificultades de los estudiantes en la realización de los ejercicios propuestos. A continuación, se expondrán los resultados y su respectivo análisis, con base en la matriz categorial:

MATRIZ CATEGORIAL

UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADOR
ORALIDAD	Producción	¿Cómo me preparo para la intervención oral?	El estudiante realiza una búsqueda previa de información que le sirva de insumo para la intervención oral, organizando dicha información y preparándose para su participación en diferentes ejercicios de producción oral encaminados al foro.

	oral	¿Cómo expreso mi opinión frente al tema de discusión?	Se expresa con naturalidad y fluidez en sus intervenciones orales.
	Proxémica (antropología del espacio)	¿Cómo habito el espacio en el cual realizo mi producción oral?	El estudiante hace un uso adecuado del espacio donde desarrolla sus producciones orales.

5.1. Categoría 1: Producción oral

Esta categoría responde al objetivo general de fortalecer la competencia discursiva oral de los estudiantes por medio de la implementación de una serie de ejercicios orales encaminados a la preparación de un foro. En esta categoría se presentan dos subcategorías: ¿cómo me preparo para una intervención oral? y ¿cómo expreso mi opinión frente al tema de discusión?; en la primera, se describen los pasos que los estudiantes tuvieron en cuenta para la preparación y ejecución de ejercicios de participación oral; en la segunda, se evidencia cómo una expresión adecuada en términos de naturalidad y fluidez permite a los estudiantes comunicar el mensaje de manera satisfactoria, dando a conocer sus intenciones, actitudes y emociones frente al tema de discusión.

Mediante los ejercicios realizados en clase y su culminación en el ejercicio del foro, se pudo analizar el proceso de preparación que se llevó a cabo antes de las intervenciones orales, siendo estos los resultados:

5.1.1 ¿Cómo me preparo para una intervención oral?

Retomando el propósito principal de este proyecto de investigación, esta fue diseñada con el objetivo de fortalecer en los estudiantes la competencia comunicativa oral, por tal motivo, los

ejercicios propuestos en clase fueron pensados para la reflexión y el análisis de las producciones orales de los estudiantes, buscando el mejoramiento gradual.

En la primera fase del proyecto se realizaron una serie de actividades en clase, en las cuales se analizó cómo un interlocutor se puede dar a entender mediante la elección consciente de lo que va a decir, realizando un proceso de planeación previo para expresarse oralmente. En una de las primeras actividades, los estudiantes realizaron la lectura del cuento “Pasos para subir una escalera”, de Julio Cortázar, para construir un texto donde explicaran los pasos para encender una vela:

“Los estudiantes en un principio se muestran desinteresados y realizan descripciones sencillas; al pasar a la revisión les hago una serie de preguntas, por ejemplo: ¿En qué posición está la vela? ¿Cómo encendiste el fósforo?, buscando que sus descripciones sean más detalladas y recordando que el interlocutor no posee la misma información que nosotros, lo cual incide en sus descripciones; después de la reflexión, los estudiantes regresan a sus puestos para reformular la propuesta y hacerla más comprensible para sus lectores.”

Diario de campo N° 1

Con este ejercicio se pretendía generar en los estudiantes curiosidad y consciencia por el papel del interlocutor en el acto comunicativo y la necesidad imperante de la preparación de lo que se quiere decir, dado que al exponer de manera espontánea una idea, fuera de contexto, se puede omitir información importante para la comprensión del mensaje. Teniendo esto como referente, los estudiantes tuvieron una respuesta concordante con el objetivo de la actividad al mostrar interés por realizar con mayor detalle sus descripciones, es decir, contribuir con la

información necesaria para que el interlocutor pueda comprender la totalidad de la información que se desea comunicar, lo cual responde a la máxima de cantidad planteada por Grice (1975).

En un segundo momento de la implementación se realizó un ejercicio de intervención oral de control, el cual consistió en que los estudiantes expusieran su punto de vista/perspectiva frente a una circunstancia cotidiana que genera controversia. La clase anterior a la presentación de sus opiniones se les comentó la situación: una joven sube a un bus sin asientos disponibles y le exige a un joven que se encuentra sentado que le ceda su asiento; los hombres del grupo debían estar de acuerdo con ceder el puesto y las mujeres debían estar en contra. Para su participación en la actividad no se solicitó la preparación de las intervenciones, solo se dio un momento dentro de la clase para que compartieran sus opiniones con algunos de sus compañeros. Esta falta de planeación intencional influyó en la exposición de sus argumentos y en el ejercicio; como ejemplo podemos evidenciar en la transcripción de las grabaciones lo siguiente:

Estudiante 1 (hombre): Pues, ahí dice que... acaba de subirse la mujer, entonces, si el hombre en la siguiente parada se va a bajar, pues entonces, pues yo me puedo parar y que ella se siente.

. Estudiante 2(mujer): No porque por eso está diciendo que se va a bajar en la próxima parada.

Estudiante 3(mujer): Pues, yo digo qué... (Risas) Ah sí, tiene que haber igualdad de género. Digamos no por el hecho de ser mujeres siempre tenemos que estar sentadas

Estudiante 4(hombre): yo digo que para no que no peleáramos, pues que se siente en las piernas (Risas)

. Estudiante 5(hombre): pues yo digo que si nos vamos a bajar en la siguiente parada usted sabe que el transporte siempre permanece lleno entonces toca levantarse, por ahí unos quince minutos antes.

Estudiante 6(hombre): Pues yo digo que ellas se sienten porque llevamos nosotros más tiempo sentados.

(Transcripción video No. 1, Líneas 3, 9, 14,16, 37, 63)

Como lo evidencia la transcripción, los estudiantes participaron activamente y recurrieron a sus experiencias para dar cuenta de su postura frente al problema planteado, sin embargo, al no tener unos parámetros claros para desarrollar sus ideas en el debate, este se amplió hacia otras situaciones que se desprendieron de las circunstancias iniciales, por ejemplo, los estudiantes hicieron suposiciones sobre lo cerca que estaban de su destino, por tal razón podían ceder el puesto, el tiempo que la persona llevaba sentada o el tiempo que le tomaría llegar a la puerta de salida. Aunque mantenía una idea central, el discurso perdió el rumbo, por lo que en el desarrollo del ejercicio se pudo evidenciar como constantemente se generaron confusiones en cuanto a los argumentos.

Después del ejercicio de control, los estudiantes revisaron sus intervenciones orales teniendo en cuenta la información conceptual sobre las partes de un texto argumentativo, así como los tipos de argumentos, reflexión que fue consignada en un diario de campo:

“En la explicación los estudiantes analizaron sus propias intervenciones del ejercicio anterior, teniendo en cuenta la forma en la que habían organizado su participación, así como las afirmaciones que habían hecho con relación al tema, los argumentos que

habían utilizado clasificándolos dentro de las categorías de los tipos de argumentos y reflexionando sobre cómo hubieran podido ser más contundente sus intervenciones. Por ejemplo, cuando se habló de los argumentos de tipo experiencial y los argumentos con una base conceptual, los estudiantes resaltaron que sus argumentos dentro del ejercicio eran en su mayoría experienciales y personales.”

Diario de campo N° 6

Gracias a esta reflexión conjunta los estudiantes se dieron cuenta de la importancia que tiene la planeación para preparar cualquier ejercicio de expresión oral, pues no solo incide en la riqueza de sus opiniones, dado que están mejor informados del tema que van a desarrollar, sino que también dicha planeación permite un mejor dominio del tema y un mayor control de su producción oral, cumpliendo con la máxima de calidad (Grice, 1975) al intentar que los argumentos tengan cierto grado de veracidad de acuerdo a la situación comunicativa planteada.

Después de definir la planeación como un punto clave de una intervención oral, para la participación en el foro los estudiantes prepararon previamente las tesis y argumentos que iban a desarrollar; para ello, realizaron un documento escrito que contaba con introducción del tema, tesis, argumentos y conclusión:

Introducción: Sexo es el conjunto de características biológicas que diferencian al macho de la hembra y que al complementarse tienen la posibilidad de la reproducción. Estas características biológicas no se refieren solo a los órganos sexuales, sino también a diferencias en el funcionamiento de nuestros cuerpos.

Tesis: Pues opino que es muy importante en la vida de un ser humano, ya que de ella depende la reproducción de las especies y mantiene el equilibrio de la población. Lo que debemos entender es que hay que tomar en cuenta el término que se le dé a esta palabra, ya que sea como medio de llevar la vida, se debe de aceptar las responsabilidades que trae consigo a pesar de la decisión de su género o sexo.

Argumentos:

- Es muy importante ya que seguirá un equilibrio de población, seguirán reproduciéndose cada especie
- El sexo es muy bueno ya que tener sexo 3 veces por semana permite quemar calorías

En sí, el sexo es bueno y a la vez malo ya que pueden contraer ciertas infecciones que transmiten las personas las cuales son:

- Gonorrea
- VIH/SIDA
- Virus de papiloma humano
- Entre otras

Conclusión

El sexo no es una prueba de amor sino un complemento, es decir es vital ya que es necesario para la reproducción de su especie.

Estudiante 1, argumentos foro sexo y sexualidad.

Imagen 4

Tesis: este tema es para tener conocimiento de que la palabra SEXO tiene varios significados

Argumentos:

- La palabra SEXO, un buen porcentaje de personas lo piensan en la forma de que es teniendo siempre relaciones, pero en si esta palabra refiere a muchos significados como por ejemplo lo ahí entre variar un hombre y una mujer que es decir que sexo es masculino o femenino.
- También hablamos de otros tipos de significados que podrían ser el común que es tener relaciones entre parejas.
- Otro que es la orientación sexual la cual se refiere a la atracción afectiva y sexual que las personas sentimos por otras personas.
- Hay muchos más tipos de SEXO esto, que aclara muchas cosas en lo íntimo de una persona como lo podría ser sentimientos, diferencias y placeres etc. ...
- Lo único que esta palabra puede concluir es que específicamente siempre tiene que ver con los hombres y las mujeres.

Conclusión:

Con esto planteamos de que cuando nos referimos a la palabra SEXO no siempre es el mismo concepto que depende un tema que llevemos dialogando con aquella palabra no atrae a lo mismo si no que lo podemos decir en distintos conceptos.

Estudiante 2, argumentos foro sexo y sexualidad.

Este ejercicio de planeación les otorgó insumos impresos de apoyo para sus intervenciones, así como la preparación y apropiación del tema, haciendo diversas las opiniones y enriqueciendo el ejercicio en términos de participación e interés:

Estudiante (E): Cuando no se hace uso de un método de barrera o también llamado como preservativo pueda que se genere enfermedades o consecuencias como infecciones de transmisión sexual, embarazo. Otras de las protecciones que ayudan a evitar estas causas son: las pastillas anticonceptivas, DIU o Dispositivo intrauterino, parche anticonceptivo, implante subdérmico, Espermicidas.

Realizar actos sexuales no solo aumenta nuestro ritmo cardiaco, sino que mantienen en equilibrio nuestros niveles de estrógeno y testosterona, Esto será bueno si lo tomamos con responsabilidad y usando de estas diferentes protecciones. (Leyendo)

P: Listo, ¿cuál es el tema del cual nos está hablando...? ¿Las consecuencias?

E: las consecuencias que pueden ser un embarazo

P: Un embarazo o...

E: Una enfermedad

(...) E: Complementando también hay personas que puede que tengan esa enfermedad, pero no son capaces de decirle a la otra persona que tienen una enfermedad de transmisión sexual y tienen relaciones bajo la conciencia de que se sí que ellos tienen enfermedades y ni siquiera son capaces de decirle a la otra persona.

(...) E: la del cáncer uterino es que en caso de que llegará a quedar embarazada el bebé podría salir con, puede causar graves problemas en la salud del bebé, ya que el cáncer le va a perjudicar más a él.

Transcripción muestra de video foro1 y 2, líneas 2 a la 9 y 10 a la 19

En las transcripciones se puede evidenciar que los estudiantes participan con argumentos estructurados, con información clara y sustentada que fortalece el ejercicio gracias a su preparación previa, lo que les permitió opinar sobre el tema de manera más acertada, apoyados en la información que investigaron, siendo el documento y la planeación un insumo para enriquecer sus opiniones y poder analizar de una forma más exhaustiva el tema en cuestión, siendo este ejemplo la muestra de un acto de tipo perlocutivo, dado que evidencia las reacciones que provoca la emisión en el interlocutor; además, se debe tener en cuenta la intención del acto ilocutivo, el cual, para el caso del foro, los estudiantes buscaron convencer, persuadir o llamar la atención sobre el tema de discusión.

En este orden de ideas se pudo evidenciar, por medio de las evidencias recolectadas, el papel que cumple la planeación en la competencia comunicativa de los estudiantes, ya que les permite tener un control sobre la información que van a compartir con sus compañeros a la hora de participar en ejercicios orales, haciendo que los ejercicios de discusión sean más enriquecedores para los todos.

5.1.2 ¿Cómo expreso mi opinión frente al tema de discusión?

En esta subcategoría se procederá a analizar la forma en la cual los estudiantes intervienen en un tema de discusión, con relación a su expresión oral en términos de naturalidad y fluidez. En los primeros ejercicios realizados en clase se hizo énfasis en la manera cómo se expresan los

estudiantes, a propósito de la naturalidad y la fluidez de sus producciones orales con relación a sus emociones e intenciones a la hora de comunicar; para esto se realizó una actividad que consistía en responder una serie de preguntas sobre sus actitudes frente a las discusiones o mal entendidos, expresando con sus rostros diferentes emociones o expresiones faciales, las cuales fueron llamadas “máscaras”, acompañadas siempre de una intervención oral. Como muestra de ello podemos ver las siguientes interpretaciones a la actividad:

“Al finalizar el ejercicio se les pidió a algunos estudiantes pasar al frente y hacer una conversación de cualquier tema siguiendo las indicaciones, mostrarse felices o tristes, además de pasar las máscaras (expresiones faciales) o cambiarlas. (...) los estudiantes expresan que es muy importante como se expresen o “que cara ponen” cuando hablan con alguien porque es una parte muy importante para que la comunicación sea efectiva.”

Diario de campo N° 2

En la reflexión anterior es posible evidenciar que los estudiantes son conscientes de que las expresiones faciales y corporales son parte de los actos comunicativos y que estas apoyan el mensaje que se quiere transmitir. Muestra de lo anterior, al hablar con los estudiantes sobre el tema en las entrevistas, se evidencia lo siguiente:

Profesor: Hablamos también de las expresiones faciales como de las expresiones corporales ¿crees que eso influye en el mensaje que tú quieres comunicar?

Estudiante 1: Demasiado, porque por lo menos si usted le está dando el mensaje al receptor, si usted no se está moviendo le va a parecer que usted no está metido en el

tema, como que a usted no le está importando, en cambio si usted se mueve va a lograr captar la atención de él y le va a prestar más atención a lo que usted está diciendo.

E: Claro porque en los movimientos corporales la persona les pone como más atención y no se distraen tanto, por ejemplo, si uno se queda quieto como que no está, la persona es aburrida no sé, uno tiene que moverse así para llamar la atención de las personas.

Entrevista, estudiantes # 1 y # 3

Como se puede evidenciar en las respuestas de los estudiantes, ser conscientes acerca del rol de las expresiones en la comunicación oral les permite expresarse de manera más fluida y sin interrupciones; esto acompañado de la planeación, les posibilita desempeñarse de una manera natural en un ejercicio de producción oral que requiere de su intervención.

Con relación a los aspectos que responden a la forma en la cual los estudiantes realizan sus producciones orales, se tomó el ejercicio de debate como punto de partida para el análisis de sus intervenciones en términos de fluidez y naturalidad, como se observa en el siguiente ejemplo:

Estudiante 1: El hombre se tiene que quedar sentado, ya queeee, ya que la mujer, no tiene ninguna discapacidad.

Estudiante 2: Pero es queee no solooo nosotras las mujereesss siempre estamos cansadas, sino también los hombres tienen que estar cansados.

Estudiante 3: Pero es queeee digamos, además está comprobado queee, que los hombres, ósea, se cansan más que las mujeres en forma de que ellos no resisten tanto como nosotras.

Estudiante 4: Pues mi sugerencia es queee sería eh hh reservar sus gestos “caballerosos” para los ancianos, las embarazadas y los discapacitados. Nosotras estamos en todas nuestras capacidades

Transcripción video 1, líneas, 22, 32, 40 y 47

En la transcripción del ejercicio se evidencia que en ocasiones los estudiantes hacen uso de muletillas, alargan las palabras o repiten algunas frases conectivas, lo que no les permite expresarse con fluidez, tornando la intervención en un ejercicio mecánico, no natural, dado que la falta de planeación y la espontaneidad de las producciones hace que los estudiantes no produzcan oraciones completas y tengan que detenerse para pensar lo que van a decir, haciendo sonidos o repitiendo palabras que pueden truncar el ejercicio de comprensión por parte del auditorio.

Luego de analizar lo sucedido en este ejercicio de control y de reflexionar frente a su desempeño en él, los estudiantes tuvieron un mejor desempeño en el foro con relación a la fluidez y naturalidad de sus intervenciones, así como una mayor confianza frente a su público, mejorando la dificultad evidenciada en el diagnóstico con relación a la producción de oraciones poco claras o ambiguas; los ejercicio de producción oral, la inmersión constante en ejercicios donde debían comunicarse oralmente y el reconocimiento y reflexión de los estudiantes sobre sus propias producciones les permitió desempeñarse de una manera más natural, demostrando apropiación del tema y fluidez en su participación. A continuación, se mostrarán algunas intervenciones del foro que evidencian el fortalecimiento de la competencia comunicativa en términos del cómo se expresan:

1:21. Estudiante: Complementando también hay personas que puede que tengan esa enfermedad, pero no son capaces de decirle a la otra persona que tienen una enfermedad de transmisión sexual y tienen relaciones, o sea, bajo laa conciencia de que se sí que ellos tienen enfermedades y ni siquiera son capaces de decirle a la otra persona pues que la tienen.

1:40. Estudiante: la del cáncer uterino es que en caso de que llegará a quedar embarazada el bebé podría salir con, puede causar graves problemas en la salud del bebé, ya que el cáncer le va, le va a perjudicar más a él.

Transcripción No. 2, líneas 2 y 7

En la mayoría de las intervenciones los estudiantes dan muestra de sus opiniones, tomando como punto de partida los documentos preparados, disminuyendo el uso de muletillas y el alargamiento de las palabras o la repetición de algunas de ellas. Además, en la entrevista los estudiantes también expresaron que consideran hubo una mejora en sus producciones orales, relacionado con los nervios y el modo en que se expresan, al respecto se dijo:

Profesor: Teniendo en cuenta los ejercicios que realizan clase como exposiciones, debates cosas por el estilo ¿cómo consideras que es tu expresión oral en cuanto a la fluidez, la dicción, la coherencia y todo lo que vimos en clase?

Estudiante: Antes que usted llegara a explicar este tema era más nervioso me daba se me olvidaba las cosas porque los nervios ante el público, o sea todavía me da un poco de nervios, pero con estas clases pues como ya como hemos pasado varias veces al frente hemos ensayado y todo entonces he mejorado un poquito.

Profesor: con lo que hemos visto en relación con la fluidez la coherencia el ritmo ¿En qué crees que tenías debilidades?

Estudiante: Como en la fluidez y en el ritmo porque me trababa mucho me daba muchos nervios entonces tenía que pensar mucho lo que iba a decir

Profesor: ¿y los ejercicios que hemos realizado te han ayudado?

Estudiante: Si bastante

Profesor: ¿De qué forma?

Estudiante: Porque se me ha quitado lo tartamudo y ya cojo las cosas como con más coherencia.

Entrevista 2, estudiante # 2

De acuerdo con los resultados, es posible definir que los ejercicios en los cuales los estudiantes tomaron consciencia de la importancia de sus expresiones, así como la planeación de lo que iban a decir, permitieron una mejora significativa en la competencia comunicativa oral en términos de saber qué decir y cómo decirlo (Grice,1975).

5.2. Categoría: Proxémica (antropología del espacio)

La categoría de proxémica nace de forma complementaria a la anterior, dado que es necesario tener en cuenta no solo la expresión de los estudiantes en términos orales, sino también analizar cómo los elementos no verbales, en este caso el uso del espacio, influyen en dichas producciones; de esta categoría se desprende la subcategoría ¿Cómo habito el espacio en el cual realizo mi producción oral?, donde se analiza la incidencia del espacio y su influencia en las interacciones orales de los estudiantes.

5.2.1. ¿Cómo habito el espacio en el cual realizo mi producción oral?

En esta subcategoría se analizará el rol que cumple el espacio en las intervenciones orales de los estudiantes. Como primer acercamiento al análisis de esta subcategoría, se pudo observar que la organización del espacio de clase era un espacio de carácter fijo, ubicando a los estudiantes en filas de puestos individuales uno tras otro, con distancia entre ellas, lo que permite el tránsito de los estudiantes para llegar y salir de sus puestos; los ejercicios de producción oral se basaban en las exposiciones, por lo general individuales, en las cuales el estudiante se ubicaba de pie frente a las filas de puestos ocupados por sus compañeros, con un mínimo movimiento

Teniendo en cuenta la distribución espacial de aula en las clases y en los ejercicios de producción oral, se implementó el cambio de escenarios de interacción de los estudiantes, saliendo del espacio de carácter fijo (salón de clases) a otros espacios de carácter semifijo tales como el patio del colegio, la biblioteca o el auditorio; por otro lado, en las clases dentro del aula se realizaron trabajos en grupos pequeños que cambiaron la estructura del espacio. Prueba de ello, se recopila información en los diarios de campo de una actividad que consistía en la creación de dos conversaciones, una en un contexto formal y otra en un contexto informal. De dicho ejercicio se hicieron las siguientes interpretaciones:

La selección de los grupos fue libre, los estudiantes solicitaron la conformación de los grupos de trabajo con personas con las que se sentían cómodos para realizar la actividad, sin embargo, se tuvo en cuenta la cantidad de personas por grupo.

Finalizado el ejercicio de preparación, los estudiantes pasan por parejas al frente y presentan sus conversaciones, cabe resaltar que el auditorio se encuentra organizado en los grupos de trabajo en pequeñas mesas redondas, por tanto, algunos estudiantes deben

dar vuelta para prestar atención al frente dónde se está realizando la exposición del ejercicio.

Diario de campo N° 3

Tomando como punto de partida el ejercicio anterior, se puede ver un primer acercamiento al uso del espacio en el aula de clase, pues los estudiantes deben disponerse no solo para la producción oral, sino también para escuchar a sus compañeros; al no ser la distribución habitual del espacio, la disposición de los estudiantes cambia. En comparación con las actividades vistas antes de la intervención, en este ejercicio los estudiantes que se encontraban de espaldas al tablero, en donde se encontraba el expositor, debían girar sus cuerpos para disponerse a escuchar.

El comportamiento oral de los estudiantes también se vio influenciado, dado que un cambio en los espacios o en la distribución de estos, les permitió desenvolverse de formas diferentes e incluso participar de manera más activa; en información recopilada de las entrevistas realizadas al finalizar las intervenciones pedagógicas se dijo lo siguiente:

Estudiante 4: (...) me gusta más acercarme al público y moverme entre ellos porque creo que así captan más mi atención y me podrían mirar más y es como más entretenido escucharme que si me quedo en una sola posición y ya es como también una manera de comunicar y expresarme cerca de ellos.

Estudiante 3:(...) en el foro se discutieron varias propuestas, por ejemplo, en el salón explican un tema y ya queda, mientras que en el foro uno discute el pensamiento las ideas que tiene y así todos se integran.

Estudiante 4: Sinceramente me gustó mucho el del auditorio (foro) y tuve la oportunidad de ver a mis compañeros unos que prácticamente no participaban tanto por miedo por nervios y en el foro se sintieron libres de expresar sus ideas y fue algo bueno, fue una comunicación tampoco fue como un debate así muy eso sino también compartíamos las mismas ideas compartíamos experiencias por ende en las exposiciones ellos se mostraron más expresivos y con más confianza por el foro

Entrevista, estudiantes # 3 y # 4

Podemos deducir entonces que los ejercicios propuestos para la intervención en el aula tuvieron un impacto positivo en la percepción que tienen los estudiantes del espacio donde realizan sus actividades y más específicamente, en sus producciones orales.

Como segundo elemento de análisis se tomó como referente el ejercicio del debate mencionado en categorías anteriores. Para su desarrollo, el salón se organizó de manera tal que los estudiantes estuvieran distribuidos en dos grupos mirándose de frente.



Imagen 6

Como se puede observar en la imagen N°6 el espacio de la actividad se encuentra dispuesto de tal forma que los estudiantes puedan observar a sus compañeros desde sus puestos de trabajo, en ocasiones teniendo que dar vuelta para dirigir la atención al participante de su grupo que esté interviniendo. Con respecto a la opinión que los estudiantes presentan frente a este ejercicio, esto fue lo que se dijo:

Profesor: ¿Crees que la forma en la que está distribuido el espacio, es decir, si están en mesa redonda, si están en filas, si son dos grupos, tiene alguna relevancia en la expresión oral?

Estudiante 1: Sí, o sea cuando está en filas uno como que esta como mirando en donde está la otra persona, pero digamos, si uno los tiene de frente o sea digamos en mesa redonda uno como que o sea puede ver los gestos de las otras personas y ahí se puede mirar cómo se están expresando ante dicho punto de vista.

Estudiante 2: Para mí sí, porque digamos si estamos en mesa redonda no me da tanta pena, pues porque uno estoy sentado, y dos pues casi no me están o sea me están poniendo atención pero no tengo que estar parado en frente de un público

Entrevista, estudiante # 1 y # 2

En las opiniones expresadas por los estudiantes en las entrevistas se puede deducir, al estar integrados al grupo no sienten tanta presión para expresarse de forma oral, además, les permite ver a sus compañeros e interpretar también sus expresiones como complemento de la comunicación verbal, comparado con la distribución habitual en filas del salón de clases.

Por último, en el ejercicio del foro, los estudiantes se ubicaron de una forma no convencional con respecto a la forma en que se organizan normalmente en el aula de clase, no

hubo espacios de tránsito entre las filas y el grupo tuvo la tendencia a reunirse respondiendo a un espacio sociópeto como lo menciona Hall en su teoría, evidencia de esto se presenta la siguiente imagen:



Imagen 7

Como se puede observar, el espacio se organizó de tal manera que los participantes pudieran centrar su atención en un punto fijo al frente, para que pasaran e hicieran sus intervenciones; sin embargo, ante la negativa por parte de los estudiantes a pasar a exponer, además del tiempo empleado en los desplazamientos desde su lugar hasta la parte frontal del auditorio, se decidió que los estudiantes participaran desde sus lugares. Cabe mencionar que este hecho impactó en la percepción del ejercicio por parte de los estudiantes, como se verá a continuación :

Pregunta 2

Estudiante 3: Si obvio, porque por ejemplo cuando estamos en forma de filas todo el mundo se distrae, pero si estamos en forma así como lo hicimos en el foro, como todo el mundo se integra tiene como más ideas y hablan entre sí mismos, comparten los pensamientos.

Estudiante 4: Si de cierta manera si y la que de manera personal la que más influyó en mi fue la del foro y la del debate, ya que usted en el foro pues fue ahí el que hablo de todo y se puso en lo principal y todos pudimos participar y en el debate porque obviamente se formaron un grupo en una parte del salón y la el otro grupo en el otro extremo del salón ahí debatimos me pareció que sí, sí influyo demasiado.

Entrevista, estudiante # 3 y # 4

Como se puede ver en las entrevistas, los estudiantes respondieron de manera positiva al ejercicio del foro con respecto a la forma en la que se destinó el espacio para sus intervenciones orales.

A modo de conclusión, podemos evidenciar que el proceso de intervención pedagógica aplicado con el grado 1001 del CEDID Guillermo Cano Isaza, basado en la conceptualización, la evaluación, reflexión y aplicación de ejercicios de producción oral, mostró una mejora significativa en su competencia comunicativa, teniendo en cuenta los aspectos de la comunicación oral y de la comunicación no verbal que inciden en los actos de comunicación, en los cuales se encuentran inmersos los estudiantes en un contexto educativo formal.

6. Conclusiones

Esta investigación realizada en el grado 1001 del CEDID Guillermo Cano Izasa se planteó como objetivo general fortalecer la competencia comunicativa oral de los estudiantes a través de la implementación de ejercicios orales encaminados a la preparación de un foro. Para cumplir dicho objetivo se llevaron a cabo una serie de intervenciones pedagógicas las cuales posibilitaron evidenciar los resultados de la investigación, atendiendo particularmente a la competencia comunicativa a través de la planeación y puesta en práctica del foro. Las conclusiones a las que se puede llegar, tomando como referente las categorías de análisis presentadas, son las siguientes:

- Por medio del ejercicio de reflexión se pudieron comparar las interacciones comunicativas de los estudiantes antes y después de la intervención pedagógica, de manera tal que los estudiantes fueran conscientes de sus propias producciones y cambios.
- La planeación y preparación de los ejercicios orales, de forma sistemática y consciente permite una mejor aprehensión de los temas y un mejor desempeño por parte de los estudiantes en ejercicios orales.
- La reflexión en torno al papel que cumple el estudiante como interlocutor dentro del acto comunicativo enmarcado en la técnica de comunicación oral del foro tuvo efectos positivos en su expresión oral, haciendo sus intervenciones más naturales y fluidas.
- El uso de un espacio configurado para el ejercicio de producción oral fuera del aula de clase y dispuesto de tal forma que los estudiantes tuvieran mayor cercanía con sus interlocutores,

permitió que los estudiantes habitaran los espacios de una nueva forma, y esto incidió de manera positiva en su performance dentro del ejercicio.

- El uso de situaciones o temas fuera del común también permitió la participación de los estudiantes y una mayor atención a los ejercicios propuestos.

7. Recomendaciones

Con la intención de continuar con el proceso de mejora en la competencia comunicativa oral y la planeación e implementación de ejercicios de producción oral, y teniendo en cuenta las conclusiones anteriores se hacen las siguientes recomendaciones:

1. Hay que tener en cuenta que un proyecto enfocado en la oralidad tiende a carecer de importancia para los estudiantes, dado que durante mucho tiempo se le ha dado más relevancia a la lectura o a la escritura; por tal motivo se recomienda resaltar la importancia que tienen la oralidad dentro de la comunicación dentro y fuera del aula.
2. En las instituciones donde se realicen proyectos de producción oral con diferentes distribuciones del espacio, se deben buscar espacios amplios y en la medida de lo posible, sin distractores para poder llevar a cabo la puesta en escena de las estrategias de comunicación oral.
3. Teniendo en cuenta el punto anterior, al momento de realizar el registro tanto videográfico como de audio, es necesario hacer uso de equipos que puedan captar de una forma fiel las dinámicas completas de los ejercicios.

La oralidad en muchos contextos es relegada por la la lectura o a la escritura, sin embargo, como un componente crucial de la habilidades del lenguaje, esta debería ser estudiada de una manera más rigurosa en la escuela, dado que, se da por sentado que los estudiantes por conocer el sistema (la lengua española), están capacitados para poder desempeñarse de forma oral frente a las exigencias de la escuela y de la vida cotidiana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERT, M. (2007) *La Investigación Educativa: Claves Teóricas*, Madrid, España: McGraw-Hill Interamericana de España
- AUSTIN, J. (1962). *How to do things with words?* Londres, Gran Bretaña: Oxford University Press.
- CANTÚ, L., FLORES J., y ROQUE M. (2015) *Competencia comunicativa: habilidades para la interacción del profesional en el siglo XXI*. Distrito Federal, México: Grupo Editorial Patria.
- CEDID GUILLERMO CANO ISAZA. (2016). *Proyecto educativo institucional colegio CEDID Guillermo Cano Isaza*. Bogotá, Colombia
- DE MARENCO, L. (1999). *Escuchar, Hablar, Leer y Escribir en la EGB*. Buenos Aires. Argentina: Paidós
- DE VEGA, M.; DÍAZ, J.M. y LEÓN, I. (1999). *Procesamiento del discurso*. En Manuel de Vega, M. y Cuetos, F. (coords.). *En Psicolingüística del español* (p. 271-305). Madrid. España: Ed. Trotta.
- HALL, E. (2003) *La dimensión oculta*. Coyoacán. México: Siglo XXI editores.
- MARTINEZ, M. (2000) *La investigación acción en el aula*. *Agenda académica volumen 7* (1). Universidad Simón Bolívar. p. 30.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2015) *Estándares básicos por competencias del lenguaje*. Bogotá. Colombia: mineducación.
- MUÑOZ, C, ANDRADE, M Y CISNEROS, M (2011). *Estrategias de interacción oral en el aula: una didáctica crítica del discurso educativo*. Bogotá. Colombia: Editorial Magisterio.
- NIÑO, V. (2011) *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Bogotá. Colombia: Ecoe Ediciones.
- PINO, M. *Algunos métodos y técnicas de recogida y análisis de datos*. Vigo. España:

Universidad de Vigo. Facultad de Ciencias de la educación. Campus de Ourense.

PRIETO, P. (2003). *Teorías de la entonación*. Barcelona. España: Ariel.

SAMPIERI, R. (2014) *Metodología de la investigación*. México D.F: McGRAW-HILL / Interamericana editores S.A de C.V.

SAVILLE-TROIKE, M. (2003). *The ethnography of communication: an introduction. Third edition*. USA: Blackwell publishing.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN. (2007). *Colegios Públicos de excelencia para Bogotá Orientaciones curriculares para el campo de Comunicación, Arte y Expresión*. Bogotá Colombia: Alcaldía mayor de Bogotá D.C. Secretaría de educación.

VAN DIJ, T. (1996) *Estructuras y funciones del discurso una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. México: Siglo XXI editores.

VILA, E. (2003) *Prometeo es un nombre colectivo: teoría crítica, investigación-acción y educación democrática*. Tesis doctoral Universidad de Málaga. España.

YUS RAMOS, F. (2003). *Cooperación y relevancia Dos aproximaciones pragmáticas a la interpretación*. Alicante. España: Publicaciones de la Universidad de Alicante

ANEXOS

Anexo 1

La presente es una prueba de diagnóstico cuyo propósito es identificar en los estudiantes del grado noveno (901) del colegio Guillermo Cano Isaza IED, fortalezas y debilidades en el rendimiento académico, para realizar acciones pedagógicas que contribuyan a mejorar el proceso de aprendizaje. Los contenidos a evaluar corresponden al programa de estudios del ciclo 4 establecido por la institución.

El resultado de la prueba no tiene ningún valor para asignar calificaciones o calcular promedios en esta asignatura; sin embargo, debes hacer tu mejor esfuerzo para responderla, ya que los resultados servirán para preparar estrategias de ayuda en las habilidades en las que presentes más dificultades.

Lee atentamente el siguiente texto, luego responda las preguntas 1 a la 6.

**El primer beso
O primeiro beijo,
(Felicidad Clandestina, 1971)
Clarice Lispector**

Más que conversar, aquellos dos susurraban: hacía poco que el romance había empezado y andaban tontos, era el amor. Amor con lo que trae aparejado: celos.

—Está bien, te creo que soy tu primera novia, me pone contenta. Pero dime la verdad: ¿nunca antes habías besado a una mujer?

—Sí, ya había besado a una mujer.

— ¿Quién era? —preguntó ella dolorida.

Toscamente él intentó contárselo, pero no sabía cómo.

El autobús de excursión subía lentamente por la sierra. Él, uno de los muchachos en medio de la muchachada bulliciosa, dejaba que la brisa fresca le diese en la cara y se le hundiera en el pelo con dedos largos, finos y sin peso como los de una madre. Qué bueno era quedarse a veces quieto, sin pensar casi, sólo sintiendo. Concentrarse en sentir era difícil en medio de la barahúnda de los compañeros.

Y hasta la sed había empezado: jugar con el grupo, hablar a voz en cuello, más fuerte que el ruido del motor, reír, gritar, pensar, sentir... ¡Caray! Cómo se secaba la garganta.

Y ni sombra de agua. La cuestión era juntar saliva, y eso fue lo que hizo. Después de juntarla en la boca ardiente la tragaba despacio, y luego una vez más, y otra. Era tibia, sin embargo, la saliva, y no quitaba la sed. Una sed enorme, más grande que él mismo, que ahora le invadía todo el cuerpo.

La brisa fina, antes tan buena, al sol del mediodía se había tornado ahora árida y caliente, y al entrarle por la nariz le secaba todavía más la poca saliva que había juntado pacientemente.

¿Y si tapase la nariz y respirase un poco menos de aquel viento del desierto? Probó un momento, pero se ahogaba en seguida. La cuestión era esperar, esperar. Tal vez minutos apenas, tal vez horas, mientras que la sed que él tenía era de años.

No sabía cómo ni por qué, pero ahora se sentía más cerca del agua, la presentía más próxima, y los ojos se le iban más allá de la ventana recorriendo la carretera, penetrando entre los arbustos, explorando, olfateando.

El instinto animal que lo habitaba no se había equivocado: tras una inesperada curva de la carretera, entre arbustos, estaba... la fuente de donde brotaba un hilillo del agua soñada.

El autobús se detuvo, todos tenían sed, pero él consiguió llegar primero a la fuente de piedra, antes que nadie.

Cerrando los ojos entreabrió los labios y ferozmente los acercó al orificio de donde chorreaba el agua. El primer sorbo fresco bajó, deslizándose por el pecho hasta el estómago.

Era la vida que volvía, y con ella se encharcó todo el interior arenoso hasta saciarse. Ahora podía abrir los ojos.

Los abrió, y muy cerca de su cara vio dos ojos de estatua que lo miraban fijamente, y vio que era la estatua de una mujer, y que era de la boca de la mujer de donde el agua salía.

Se acordó de que al primer sorbo había sentido realmente un contacto gélido en los labios, más frío que el agua.

Y entonces supo que había acercado la boca a la boca de la mujer de la estatua de piedra. La vida había chorreado de aquella boca, de una boca hacia otra.

Intuitivamente, confuso en su inocencia, se sintió intrigado: pero si no es de la mujer de quien sale el líquido vivificante, el líquido germinador de la vida... Miró la estatua desnuda.

La había besado.

Lo invadió un temblor que desde fuera no se veía y que, empezando muy adentro, se apoderó de todo el cuerpo y convirtió el rostro en brasa viva.

Dio un paso hacia atrás o hacia delante, ya no sabía qué estaba haciendo. Perturbado, atónito, se dio cuenta de que una parte de su cuerpo, antes siempre serena, estaba ahora en una tensión agresiva, y eso no le había ocurrido nunca.

Dulcemente agresivo, se hallaba de pie, solo en medio de los demás con el corazón latiendo pausada, profundamente, sintiendo cómo se transformaba el mundo. La vida era totalmente nueva, era otra, descubierta en un sobresalto. Estaba perplejo, en un equilibrio frágil.

Hasta que, surgiendo de lo más hondo del ser, de una fuente oculta en él chorreó la verdad. Que en seguida lo llenó de miedo y también de un orgullo que no había sentido nunca. Se había...

Se había hecho hombre.

1. ¿Cuál es la idea principal del texto?

2. ¿Cuál es la intención del autor?

- a) Narrar
- b) Describir
- c) Exponer
- d) Argumentar
- e) Informar

3. ¿En qué espacio se desarrolla el texto?
4. ¿Qué personajes puede reconocer?
5. Cuando el escritor utiliza la palabra “barahúnda” ¿A qué se refiere?:
 - a) Charla.
 - b) Comida.
 - c) Ruido.
 - d) Reunión
6. Para usted, ¿Cuál es el rol que cumple la figura del hombre y de la mujer en el texto?
7. Teniendo en cuenta el texto y la información proporcionada en las preguntas anteriores, escriba un resumen teniendo en cuenta aspectos formales tales como: el título, autor, fecha de publicación, etc...
8. Ahora intercámbialo con tu compañero, revisa sus textos y luego corrige el tuyo teniendo en cuenta las anotaciones de tu compañero.
9. A continuación, se hará un conversatorio en el cual deberás contarle a tus compañeros de que trata el texto que leíste.
10. Prepara de manera oral tu intervención para el conversatorio. Escribe tres ideas que quieras compartir con tus compañeros acerca del texto.

La presente es una prueba de diagnóstico cuyo propósito es identificar en los estudiantes del grado noveno (901) del colegio Guillermo Cano Isaza IED, fortalezas y debilidades en el rendimiento académico, para realizar acciones pedagógicas que contribuyan a mejorar el proceso de aprendizaje. Los contenidos a evaluar corresponden al programa de estudios del ciclo 4 establecido por la institución.

El resultado de la prueba no tiene ningún valor para asignar calificaciones o calcular promedios en esta asignatura; sin embargo, debes hacer tu mejor esfuerzo para responderla, ya que los resultados servirán para preparar estrategias de ayuda en las habilidades en las que presentes más dificultades.

Lee atentamente el siguiente texto, luego responda las preguntas 1 a la 6.

**Mejor que arder
Melhor do que arder,
(El viacrucis del cuerpo, 1974)
Clarice Lispector**

Era alta, fuerte, con mucho cabello. La madre Clara tenía bozo oscuro y ojos profundos, negros. Había entrado en el convento por imposición de la familia: querían verla amparada en el seno de Dios. Obedeció.

Cumplía sus obligaciones sin reclamar. Las obligaciones eran muchas. Y estaban los rezos. Rezaba con fervor.

Y se confesaba todos los días. Todos los días recibía la hostia blanca que se deshacía en la boca. Pero empezó a cansarse de vivir sólo entre mujeres. Mujeres, mujeres, mujeres. Escogió a una amiga como confidente. Le dijo que no aguantaba más. La amiga le aconsejó:

—Mortifica el cuerpo.

Comenzó a dormir en la losa fría. Y se fustigaba con el cilicio*. De nada servía. Le daban fuertes gripas, quedaba toda arañada.

Se confesó con el padre. Él le mandó que siguiera mortificándose. Ella continuó.

Pero a la hora en que el padre le tocaba la boca para darle la hostia se tenía que controlar para no morder la mano del padre. Éste percibía, pero nada decía. Había entre ambos un pacto mudo. Ambos se mortificaban.

No podía ver más el cuerpo casi desnudo de Cristo.

La madre Clara era hija de portugueses y, secretamente, se rasuraba las piernas velludas. Si supieran, ay de ella. Le contó al padre. Se quedó pálido. Imaginó que sus piernas debían ser fuertes, bien torneadas.

Un día, a la hora de almuerzo, empezó a llorar. No le explicó la razón a nadie. Ni ella sabía por qué lloraba.

Y de ahí en adelante vivía llorando. A pesar de comer poco, engordaba. Y tenía ojeras moradas. Su voz, cuando cantaba en la iglesia, era de contralto.

Hasta que le dijo al padre en el confesionario:

—¡No aguanto más, juro que ya no aguanto más!

Él le dijo meditativo:

—Es mejor no casarse. Pero es mejor casarse que arder.

Pidió una audiencia con la superiora. La superiora la reprendió ferozmente. Pero la madre Clara se mantuvo firme: quería salirse del convento, quería encontrar a un hombre, quería casarse. La superiora le pidió que esperara un año más. Respondió que no podía, que tenía que ser ya.

Arregló su pequeño equipaje y salió. Se fue a vivir a un internado para señoritas.

Sus cabellos negros crecían en abundancia. Y parecía etérea, soñadora. Pagaba la pensión con el dinero que su familia le mandaba. La familia no se hacía el ánimo. Pero no podían dejarla morir de hambre.

Ella misma se hacía sus vestiditos de tela barata, en una máquina de coser que una joven del internado le prestaba. Los vestidos los usaba de manga larga, sin escote, debajo de la rodilla.

Y nada sucedía. Rezaba mucho para que algo bueno le sucediera. En forma de hombre.

Y sucedió realmente.

Fue a un bar a comprar una botella de agua. El dueño era un guapo portugués a quien le encantaron los modales discretos de Clara. No quiso que ella pagara el agua. Ella se sonrojó.

Pero volvió al día siguiente para comprar cocada. Tampoco pagó. El portugués, cuyo nombre era Antonio, se armó de valor y la invitó a ir al cine con él. Ella se rehusó.

Al día siguiente volvió para tomar un cafecito. Antonio le prometió que no la tocaría si fueran al cine junto. Aceptó.

Fueron a ver una película y no pusieron la más mínima atención. Durante la película estaban tomados de la mano.

Empezaron a encontrarse para dar largos paseos. Ella con sus cabellos negros. Él, de traje y corbata.

Entonces una noche él le dijo:

—Soy rico, el bar deja bastante dinero para podernos casar ¿Quieres?

—Sí -le respondió grave.

Se casaron por la iglesia y por lo civil. En la iglesia el que los casó fue el padre, quien le había dicho que era mejor casarse que arder. Pasaron la luna de miel en Lisboa. Antonio dejó el bar en manos del hermano.

Ella regresó embarazada, satisfecha y alegre.

Tuvieron cuatro hijos, todos hombres, todos con mucho cabello.

1. ¿Cuál es la idea principal del texto?

2. ¿Cuál es la intención del autor?

a) Narrar

- b) Describir
- c) Exponer
- d) Argumentar
- e) Informar

3. ¿En qué espacio se desarrolla el texto?

4. ¿Qué personajes puede reconocer?

5. ¿Qué entiende por la palabra “cilicio*”??

- a) Un elemento químico.
- b) Un utensilio para cocinar.
- c) Un objeto utilizado para castigar el cuerpo.
- d) Un material de construcción.

6. Para usted, ¿Cuál es el rol que cumple la figura del hombre y de la mujer en el texto?

7. Teniendo en cuenta el texto y la información proporcionada en las preguntas anteriores, escriba un resumen teniendo en cuenta aspectos formales tales como: el título, autor, fecha de publicación, etc...

8. Ahora intercámbialo con tu compañero, revisa sus textos y luego corrige el tuyo teniendo en cuenta las anotaciones de tu compañero.

A continuación, se hará un conversatorio en el cual deberás contarle a tus compañeros de que trata el texto que leíste.

9. Prepara de manera oral tu intervención para el conversatorio. Escribe tres ideas que quieras compartir con tus compañeros acerca del texto.

Anexo 2

MATRIZ DE OBSERVACIÓN.			
UNIDAD DE ANÁLISIS	CATEGORÍA	SUB-CATEGORÍA	INDICADORES
Población del grado noveno (9°), curso 901 de la Institución Educativa Distrital Guillermo Cano Isaza	Dimensión cognitiva (Procesos de aprendizaje)	• Motivación. • Participación. • Ritmos de aprendizaje. • Disposición para el aprendizaje. • Atención.	• Los estudiantes muestran predilección por el reto, no por el trabajo fácil. • Las actividades de los estudiantes responden a la curiosidad e interés, no en agradar al maestro y obtener calificaciones. • Los estudiantes no muestran dependencia hacia el maestro. • El juicio de los estudiantes no depende del juicio del maestro. • Los estudiantes se interesan en la discusión en clase. • Participan con frecuencia en la discusión. • Sus argumentos son pertinentes y fundamentados. • Formula preguntas adecuadas al tema. • Demuestra respeto hacia su profesor y sus compañeros. • Estudió y se preparó para la clase. • Está atento y abierto a las opiniones y argumentos de sus compañeros. • Contesta las preguntas de su profesor y sus compañeros.
	Dimensión socioafectiva	• Relaciones estudiante-estudiante.	• Los estudiantes intervienen en prácticas sociales no relacionadas con la tarea por ejemplo una fecha

		• Relación estudiante-docente. • Disciplina. • Relaciones de poder. • Disposición para el trabajo. • Resolución de problemas.	especial: cumpleaños, día del amigo, día del niño, etc... • Los estudiantes son conscientes de los comportamientos propios hacia los compañeros de grupo. • Los estudiantes ven al docente como un guía en el desarrollo de las habilidades necesarias para el aprendizaje. • El ser un estudiante destacado es motivo de marginación o discriminación social por parte de sus pares. • ¿Los estudiantes muestran predilección por trabajo individual o por el trabajo en grupo? • Los estudiantes siguen el conducto regular al momento de resolver problemas y/o inconvenientes en clase. • Los estudiantes siguen la vía del diálogo para la resolución de conflictos. • Los estudiantes tienen en buen término las actuaciones de sus compañeros de grupo durante la elaboración conjunta de las tareas. • Los estudiantes siguen las pautas correctas respecto al proceso sobre el que se aplica la disciplina para poder lograr los objetivos propuestos de antemano. • Los estudiantes son conscientes de lo que implican sus actos y sus acciones, que toda causa tiene sus resultados tanto positivos como negativos.
--	--	---	---

Anexo 3



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE
COLOMBIA**

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

JORGE LEANDRO MORENO PARRA



OBJETIVO: Determinar el nivel de desarrollo de las habilidades básicas de la lengua castellana en los estudiantes del grado 901 de la Institución Educativa Distrital Guillermo Cano Isaza

HABILIDADES COMUNICATIVAS		EVALUACION	Lo hace correctamente	Lo hace con algunos errores	Debe mejorar
Proceso de comprensión.	Lectura	1. Comprende el sentido global de los textos que lee.			
		2. Caracteriza los textos de acuerdo con la intención comunicativa de quien los produce.			
		3. Analiza los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que lee.			
		4. Propone hipótesis de interpretación para los textos			

		que lee.			
	Escucha	1. Tiene en cuenta, en sus interacciones comunicativas, principios básicos de la comunicación: reconocimiento del otro en tanto interlocutor válido y respeto por los turnos conversacionales.			
		2. Identifica y valora los aportes de su interlocutor al momento de exponer sus ideas.			
		3. Utiliza el diálogo y la argumentación para superar enfrentamientos y posiciones antagónicas.			
		4. Argumenta, en forma oral y escrita, acerca de temas y problemáticas que puedan ser objeto de intolerancia, segregación, señalamientos, etc.			
Proceso de producción.	Escritura	1. Elabora una primera versión de un texto explicativo atendiendo a los requerimientos estructurales, conceptuales y lingüísticos.			
		2. Comprende el concepto de coherencia y distingo entre coherencia local y global, en mis textos o los de mis compañeros.			
		3. Revisa y reescribe el texto, a partir de mi propia valoración y del efecto causado por éste.			

		4. Valora, entiendo y adopto los aportes de la ortografía para la comprensión y producción de textos.			
	Habla	1. Organiza previamente las ideas que deseo exponer y me documento para sustentarlas.			
		2. Participa de forma constructiva en las situaciones de comunicación propias de la clase, respetando las normas que permiten el intercambio comunicativo.			
		3. Caracteriza y utiliza estrategias descriptivas y explicativas para argumentar mis ideas, valorando y respetando las normas básicas de la comunicación.			
		4. Utiliza el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de mis interlocutores y la fuerza de mis propios argumentos			

Anexo 4

Encuesta Institución Educativa Distrital Guillermo Cano Isaza

Nombre: _____. **Edad:** _____.

La siguiente encuesta tiene como objetivo saber más acerca de tus gustos e intereses. Lee atentamente cada una de las preguntas y marca con una (X) las respuestas que creas adecuadas:

1. En qué empleas tu tiempo libre:

- ☐ Deportes.
- ☐ Actividades artísticas.
- ☐ Leer.
- ☐ Ver televisión.
- ☐ Chatear.
- ☐ Navegar en internet.

2. Crees que no podrías vivir sin...

- ☐ Correo electrónico.
- ☐ Redes sociales.
- ☐ Teléfono móvil.
- ☐ Una familia.
- ☐ Amigos.

3. ¿Te gusta trabajar en equipo?

- ☐ Me encanta, siempre lo paso genial.
- ☐ Está bien, aunque no sé muy bien qué papel me toca hacer.
- ☐ Por estar con mis amigos, pero no hacemos gran cosa.
- ☐ No me gusta mucho, siempre acabo haciéndolo yo todo.
- ☐ No demasiado, siempre hay conflictos.

4. ¿Quién te ayuda a hacer las tareas? _____

5. Cuando tienes una pregunta ¿A quién acudes?:

- ☐ Compañeros.
- ☐ Profesores.
- ☐ Padres de familia.
- ☐ Amigos.
- ☐ Otros: ¿Quiénes? _____.

6. ¿Cómo crees que aprendes mejor?

- Tomando notas en clase.
- Practicando en casa lo visto en clase.
- Haciendo actividades en clase.
- Haciendo proyectos.
- Poniendo en práctica lo visto en clase.
- Explicando a mis compañeros.

7. Dentro de las actividades que se realizan en clase, ¿cuáles crees son las más importantes?:

- Lecturas.
- Escritura de textos.
- Conversaciones, debates, exposiciones, mesas redondas, etc.
- Clase dictada por el profesor.

8. Cuando lees un texto, ¿A qué le prestas atención?

- Ideas principales e ideas secundarias.
- Idea general del texto.
- Tipo de texto y su función.
- Gráficos, organización y formato de presentación.

9. A la hora de escribir ¿Qué pasos sigues para hacer un texto?

- Hacer un plan antes de escribir el texto.
- Escribo de principio a fin y lo entrego.
- Hacer revisiones y correcciones después de terminar de escribir el texto base.
- Organizo coherente y cohesivamente las ideas antes de escribirlas.

¡Gracias por tu colaboración!

Anexo 5

Vicerrectoría de Gestión Universitaria
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP
Comité de Ética en la Investigación

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley 1098 de 2006 – Código de la Infancia y la Adolescencia, la Resolución 0546 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, considerando las características de la investigación, se requiere que usted lea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Facultad, Departamento o Unidad Académica			
Título del proyecto de investigación			
Descripción breve y clara de la investigación			
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación			
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación.			
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s):		
	N° de Identificación:	Teléfono:	
	Correo electrónico:		
	Dirección:		

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° _____ de _____, con domicilio en la ciudad de _____
Dirección: _____ Teléfono y N° de celular: _____
Correo electrónico: _____
Como adulto responsable del niño(s) y/o adolescente (s) con: _____

Nombre(s) y Apellidos:

Tipo de Identificación

N°

Autorizo expresamente su participación en este proyecto y

Declaro que:

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.

Como adulto responsable del menor o adolescente autorizo expresamente a la Universidad Pedagógica Nacional utilizar sus datos y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen, que reconozco haber conocido previamente a su publicación en: _____

En constancia, el presente documento ha sido leído y entendido por mí, en su integridad de manera libre y espontánea. Firma el adulto responsable del niño o adolescente,

Nombre del adulto responsable del niño o adolescente: _____

N° Identificación: _____ Fecha: _____

Firma del Testigo:

Nombre del testigo: _____

N° de identificación: _____

Teléfono: _____

Declaración del Investigador: Yo certifico que le he explicado al adulto responsable del niño o adolescente la naturaleza y el objeto de la presente investigación y los posibles riesgos y beneficios que puedan surgir de la misma. Adicionalmente, le he absuelto ampliamente las dudas que ha planteado y le he explicado con precisión el contenido del presente formato de consentimiento informado. Dejo constancia que en todo momento el respeto de los derechos el menor o el adolescente será prioridad y se acogerá con

celo lo establecido en el Código de la Infancia y la Adolescencia, especialmente en relación con las responsabilidades de los medios de comunicación, indicadas en el Artículo 47.

En constancia firma el investigador responsable del proyecto,

Nombre del Investigador responsable:_____

Nº Identificación: _____

Fecha: _____

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación

Anexo 6

ENTREVISTA

1. Tomando en cuenta los ejercicios que realizan en clase ¿cómo consideras que era tu expresión oral en relación con la fluidez, la coherencia, el ritmo y la dicción?
2. ¿Crees que la forma en la que el salón este organizado es relevante para un ejercicio de expresión oral?
3. En qué aspectos crees que tenías debilidades o fortalezas antes de la intervención. Piensas que fueron pertinentes los ejercicios realizados en clase para fortaleces esas debilidades.
4. Piensas que has mejorado en la forma en que te expresas en público, en relación con la entonación, el ritmo, la fluidez y la coherencia.
5. En relación con las expresiones que hacemos al hablar en público, ¿crees que influyen en el mensaje que comunicamos?
 - 5.1. Por otro lado, ¿cree que la distancia entre la persona que habla al público y el público influye en el mensaje que se quiere comunicar?
6. ¿Piensas que el Foro como estrategia de comunicación oral y en relación con la expresión oral y el manejo del espacio puede ayudar a mejorar la forma en que te expresas en público?