



UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
GESTIÓN DE BIBLIOTECAS



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 1

Neiva, 21 de marzo del 2023

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad: Neiva

El (Los) suscrito(s): Natalia Castro Díaz, con C.C. No. 1003805189, Cristian Eduardo López Solórzano, con C.C. No. 1075321502. Autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado titulado Propuesta de aula para el fortalecimiento de la Competencia de Comunicación Oral (CCO) en el área de Lengua Castellana, presentado y aprobado en el año 2022 como requisito para optar al título de Licenciados en Literatura y Lengua Castellana; autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que, con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales "open access" y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

EL AUTOR/ESTUDIANTE: Natalia Castro Díaz

EL AUTOR/ESTUDIANTE: Cristian Eduardo López Solórzano

Firma:

Natalia Castro Diaz.

Firma: Cristian Solórzano

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: Propuesta de aula para el fortalecimiento de la Competencia de Comunicación Oral (CCO) en el área de Lengua Castellana

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Castro Díaz	Natalia
Solórzano	Cristian

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Camacho Méndez	Jairo Andrés
Andrade Calderón	Martha Cecilia

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Camacho Méndez	Jairo Andrés

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Licenciados en Literatura y Lengua Castellana

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

CIUDAD: Neiva **AÑO DE PRESENTACIÓN:** 2022 **NÚMERO DE PÁGINAS:** 195

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas___Fotografías___Grabaciones en discos___Ilustraciones en general__x_
Grabados___Láminas___Litografías___Mapas___Música impresa___Planos___
Retratos___Sin ilustraciones___Tablas o Cuadros_x_



SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento:

MATERIAL ANEXO:

13. 1. Anexo #1. Taxonomía de subcompetencias de la CCO
13. 2. Anexo #2. Guía de observación de las actividades desde la enseñanza
13. 3. Anexo #3. Diario de campo
13. 4. Anexo #4. Examen Diagnóstico de la CCO
13. 5. Anexo #5. Autoevaluación inicial
13. 6. Anexo #6. Autoevaluación final
13. 7. Anexo #7. Espiral de Kemis
13. 8. Anexo #8. Secuencia didáctica Hablar para vivir

PREMIO O DISTINCIÓN (*En caso de ser LAUREADAS o Meritoria*):

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1. Competencia de Comunicación Oral	Oral Communication Competence
2. Investigación-acción	Action research
3. Educación	Education
4. Secuencia didáctica	Didactic sequence
5. Didáctica de la comunicación oral y el lenguaje comunicación	Didactics of language and communication

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

Esta investigación tuvo como objetivo fortalecer la Competencia de Comunicación Oral



(CCO) en estudiantes de una Institución Educativa (I.E.) de Colombia. Para este fin, se usó la modalidad de investigación-acción y se llevaron a cabo técnicas de recolección de información cualitativas y cuantitativas con una muestra de 28 estudiantes de grado noveno para diagnosticar su CCO, proponer e implementar una secuencia didáctica que atendiera a sus necesidades y evaluar el impacto que tuvo la propuesta. Esto permitió desarrollar un marco teórico y una herramienta para la evaluación de la CCO sustentados en aportes como los de Briz y Aristóteles, además de abrir espacios donde el estudiante se integró y reflexionó a partir de distintos contextos comunicativos sin miedo al fracaso.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

This research aimed to strengthen the Oral Communication Competence (OCC) in students of an Educational Institution (I.E.) of Colombia. For this purpose, the action-research modality and qualitative and quantitative data collection techniques were used and carried out with a sample of 28 ninth grade students to diagnose their CCO, propose and implement a didactic sequence that would meet their needs. and evaluate the impact of the proposal. This allowed the development of a theoretical framework and a tool for the evaluation of the CCO based on contributions such as those of Briz and Aristotle, in addition to opening spaces where the student integrated and reflected from different communicative contexts without fear of failure.

APROBACION DE LA TESIS

Nombre Presidente Jurado: **Ladys Jiménez**

Firma:

Nombre Jurado: **MIGUEL ANGEL MAHECHA**

Firma:

Nombre Jurado: **MARÍA MERCÉDEZ HERNÁNDEZ**

Firma:

Propuesta de aula para el fortalecimiento de la Competencia de Comunicación Oral (CCO) en el
área de Lengua Castellana

Cristian Solórzano¹

Natalia Castro Díaz²

Universidad Surcolombiana
Facultad de Educación
Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana
Neiva, Colombia
2022

¹ Contacto: ycristian99@gmail.com

² Contacto: naticastro310odiaz@gmail.com

Propuesta de aula para el fortalecimiento de la Competencia de Comunicación Oral (CCO) en el
área de Lengua Castellana

Trabajo de grado para optar al título de licenciados en Literatura y Lengua castellana

Cristian Solórzano

Natalia Castro Díaz

Asesor:

Jairo Andrés Camacho Méndez

Universidad Surcolombiana
Facultad de Educación
Licenciatura en Literatura y Lengua castellana
Neiva, Colombia

2022

Índice

1. Resumen	7
2. Planteamiento del problema	8
3. Objetivos de investigación	13
3. 1. Objetivo general	13
3. 2. Objetivos específicos	14
4. Justificación	14
5. Revisión de antecedentes	16
5. 1. Antecedentes internacionales	16
5. 2. Antecedentes nacionales	21
5. 3. Antecedentes locales	27
5. 4. Conclusiones sobre los antecedentes	32
6. Marco teórico	33
6. 1. Comunicación	33
6. 1. 1. Aportes de la pragmática	36
6. 1. 2. La comunicación no verbal	38
6. 2. La Competencia de Comunicación Oral (CCO)	41
6. 2. 1. Competencias y habilidades	42
6. 2. 2. La CCO	46
6. 2. 3. La cuestión retórica	47
6. 2. 4. Habla, oralidad, expresión oral, lengua oral y otras cuestiones	48
6. 2. 5. La CCO y los lineamientos curriculares de Colombia	52
7. Marco legal	54
8. Marco contextual	59
8. 1. Misión de la I. E.	60
8. 2. Visión de la I. E.	60
8. 3. Principios fundamentales de la I. E.	60
8. 4. Objetivos generales de la I. E.	61

	4
8. 5. Objetivos específicos de la I. E.	61
8. 6. Modelo pedagógico Hacia la Personidad y la Liberación	61
9. Metodología	62
9. 1. Perspectiva epistemológica	62
9. 2. Tipo de investigación	63
9. 3. Modalidad de investigación	63
9. 4. Población y muestra	64
9. 5. Técnicas e instrumentos de investigación	65
9. 5. 1. Observación	66
9. 5. 2. Diagnósticos	66
9. 5. 2. 1. Caracterización del instrumento de diagnóstico de la CCO.	67
9. 5. 2. 1. 1. Macrohabilidad del talante.	68
9. 5. 2. 1. 2. Macrohabilidad de la disposición de oyentes.	69
9. 5. 2. 1. 3. Macrohabilidad del conocimiento.	69
9. 6. Etapas del proceso de investigación	70
10. Análisis de la información	71
10. 1. Objetivo específico 1	72
10. 1. 1. Aspectos asociados al talante	75
10. 1. 2. Aspectos asociados a la disposición de oyentes	79
10. 1. 3. Aspectos asociados al conocimiento	82
10. 2. Objetivo específico 2	85
10. 2. 1. Dificultades y progresos durante la aplicación	89
10. 3. Objetivo específico 3	91
10. 3. 1. Aspectos asociados al talante	93
Aspectos asociados a la disposición de los oyentes	96
Aspectos asociados al conocimiento	99
10. 4. Reflexiones	103
11. Conclusiones y recomendaciones	104
12. Referencias	107

13. Anexos.	112
13. 1. Anexo #1. Taxonomía de subcompetencias de la CCO	112
13. 2. Anexo #2. Guía de observación de las actividades desde la enseñanza	130
13. 3. Anexo #3. Diario de campo	133
13. 4. Anexo #4. Examen Diagnóstico de la CCO	134
13. 5. Anexo #5. Autoevaluación inicial	136
13. 6. Anexo #6. Autoevaluación final	139
13. 7. Anexo #7. Espiral de Kemis	144
13. 8. Anexo #8. Secuencia didáctica Hablar para vivir	144

Lista de tablas

Tabla 1. Etapas del proceso de investigación

Tabla 2. Propuesta discurso inicial

Tabla 3. Diagnóstico de talante

Tabla 4. Diagnóstico de disposición de Oyentes

Tabla 5. Diagnóstico del conocimiento

Tabla 6. Fases de implementación de la secuencia didáctica

Tabla 7. Evaluación del talante

Tabla 8. Evaluación de la disposición de los oyentes

Tabla 9. Evaluación del conocimiento

Lista de figuras

Figura 1. Diagrama de Venn sobre competencias

Figura 2. Diagnóstico de la entonación

Figura 3. Diagnóstico de la fluidez

Figura 4. Diagnóstico autocontrol

Figura 5. Diagnóstico interacción

Figura 6. Diagnóstico gestos

Figura 7. Diagnóstico figuras literarias

Figura 8. Diagnóstico argumentos

Figura 9. Diagnóstico saberes

Figura 10. Diagnóstico léxico

Figura 11. Diagnóstico final entonación

Figura 12. Diagnóstico final fluidez

Figura 13. Diagnóstico final autocontrol

Figura 14. Diagnóstico final interacción

Figura 15. Diagnóstico final gestos

Figura 16. Diagnóstico final figuras literarias

Figura 17. Diagnóstico final argumentos

Figura 18. Diagnóstico final saberes

Figura 19. Diagnóstico final léxico

1. Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo fortalecer la Competencia de Comunicación Oral (CCO) en estudiantes de una Institución Educativa (I.E.) de Colombia. Para este fin, se usó la modalidad de investigación-acción y se llevaron a cabo técnicas de recolección de información cualitativas y cuantitativas con una muestra de 28 estudiantes de grado noveno para diagnosticar su CCO, proponer e implementar una secuencia didáctica que atendiera a sus necesidades y evaluar el impacto que tuvo la propuesta. Esto permitió desarrollar un marco teórico y una herramienta para la evaluación de la CCO sustentados en aportes como los de Briz y Aristóteles, además de abrir espacios donde el estudiante se integró y reflexionó a partir de distintos contextos comunicativos sin miedo al fracaso.

Palabras clave: Competencia de Comunicación Oral, CCO, Investigación-acción, educación, secuencia didáctica, didáctica de la comunicación y el lenguaje.

Abstract

This research aimed to strengthen the Oral Communication Competence (OCC) in students of an Educational Institution (I.E.) of Colombia. For this purpose, the action-research modality and qualitative and quantitative data collection techniques were used and carried out with a sample of 28 ninth grade students to diagnose their CCO, propose and implement a didactic sequence that would meet their needs. and evaluate the impact of the proposal. This allowed the development of a theoretical framework and a tool for the evaluation of the CCO based on contributions such as those of Briz and Aristotle, in addition to opening spaces where the student integrated and reflected from different communicative contexts without fear of failure.

Keywords: Oral Communication Competence, OCC, action research, education, didactic sequence, didactics of language and communication.

2. Planteamiento del problema

La actividad de habla y escucha son parte de la influencia natural del lenguaje, la cual el ser humano recibe “aún antes de nacer y a partir de ese momento empieza a apropiarse de los procedimientos para significar a través del lenguaje” (Jaimes, 2005, p. 10). Dada esta influencia anterior a la escolarización, los estudiantes son capaces de usar su lengua oral para comunicarse sin la necesidad de un docente. En palabras de Rodríguez (1995):

El niño, cuando ingresa a la escuela, ya sabe hablar (como miembro de la especie humana posee una competencia lingüística que le permite, salvo en el caso de graves patologías, entender y producir distintos enunciados); puede interactuar con relativo éxito en distintos contextos de comunicación y ha aprendido, en forma espontánea, algunas de las normas que rigen los usos de la lengua oral habituales en su entorno familiar y social. [...]

Los chicos adquieren, de modo espontáneo, estos “saberes lingüísticos, textuales y pragmáticos”, fragmentados y rudimentarios, en los intercambios lingüísticos con el medio. Gracias a ellos se pueden desempeñar oralmente, con cierta eficacia, antes de concurrir a la escuela, en la escuela, fuera y a pesar de la escuela. (pp. 1-2).

Pese a que el niño habla, no usa el código de su lengua para escribir o leer, así que es en este momento donde el docente se enfoca en el aprendizaje de la lectura y la escritura; cuestión necesaria, dado que son la principal tecnología no solo para comunicarse, sino también para la introspección. Sin embargo, la lectura y la escritura en el aula acaban por invisibilizar el desarrollo consciente y deliberado del habla, proceso igual de importante. En relación con esto, asegura Perrenoud (1991) en Besson y Canelas-Trevisi (1994):

la escuela debería priorizar [...] la comunicación «pública»: aquella que tiene lugar en el mundo del trabajo, en el mundo de las empresas, de las diversas organizaciones, de la administración, etc. cuando se trata, por ejemplo, de negociar un contrato, de discutir un alquiler, una póliza de seguros, de dar cuenta de una situación o de una experiencia personal (p. 33).

La dinámica en las aulas es distinta, la comunicación pública, el habla, no se prioriza. Esto se da, entre otras cosas, por “la percepción de que se trata [la actividad oral en el aula] de actividades con contenidos difusos y difícilmente evaluables” (Jover, 2014, p. 74). Además, como dice Briz (2014):

La evaluación de la CCO es más lenta y costosa que la de otros conocimientos o competencias. Puede requerir la observación de la conducta, a menudo la grabación de episodios comunicativos para poder conservar la información, la valoración de las conductas observadas, la indicación de orientaciones, el reforzamiento de la participación y la autoestima del alumnado, etc. Así, no es extraño que muchos profesores eviten esta tarea o la realicen de forma muy abreviada, debido al tiempo que requiere, a los extensos programas que han de impartir y al elevado número de alumnos al que deben atender (p. 403).

Y Si bien la *Serie lineamientos curriculares* (2018), los *Estándares básicos de competencias del lenguaje* (2007) y los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (s. f.) (DBA) de lenguaje tienen en cuenta la producción de textos orales, la formación de la mayoría de los docentes, no solo en Colombia, sino también en otras partes del mundo, no ha sido acompañada por experiencias en didáctica de la lengua oral (Jover, 2014).³ Así, Jover señala algunos de los cambios más relevantes en cuanto CCO:

- a) *Cambios legislativos*. Los currículos apuestan por enfoques comunicativos de educación lingüística y la CCO tiene importancia equiparable a las competencia escrita y a la lectora.

³ Hay excepciones a esto, como lo es el proyecto de Incorporación de la Lectura, Escritura y Oralidad [LEO] (2011), donde se proponen y realizan actividades orales con sus respectivas rúbricas; o el proyecto Incorporación de la Lectura, Escritura y Oralidad [ILEO] (2015), donde hay contemplaciones respecto de la comunicación oral como:

Teniendo en cuenta que para la Dirección de Educación Preescolar y Básica es necesario fortalecer los procesos de argumentación oral, comprensión lectora y producción escrita en los estudiantes de los colegios oficiales del Distrito, y considerando que los docentes solicitaron a la Secretaría de Educación del Distrito la continuidad del proyecto de incorporación de la lectura, escritura y oralidad en todos los ciclos y áreas del currículo, la Secretaría de Educación del Distrito acuerda con la Universidad Nacional de Colombia desarrollar procesos de reflexión, sistematización e investigación orientados a la transformación y visualización de las prácticas de enseñanza del lenguaje, en 85 Colegios del Distrito (SED, 2015, p. 9).

[...] la escuela, como ente social, debe propiciar situaciones que lleven al niño a apropiarse del uso del lenguaje con el fin de relacionarse dentro y fuera del espacio escolar. Así aprenderá a tener voz para exponer con seguridad sus opiniones y sentimientos. [...] De esa manera, estaremos formando niños capaces de reconocer las condiciones y reglas de juego de la comunicación que posteriormente le garantizarán su participación y pertenencia a un determinado grupo social (SED, 2015, p. 19).

Secretaría de Educación del Distrito [SED]. (2011). *Lectura, escritura y oralidad : herramientas para la vida*. Bogotá Positiva. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/1515>

Secretaría de Educación del Distrito [SED]. (2015). *Leer, escribir y hablar en el aula: prácticas socioculturales para inferir y agregar sentido a las palabras. Experiencias exitosas en la incorporación de la lectura, escritura y oralidad en todos los ciclos y áreas del currículo*. Bogotá Humana. https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/1030/libro_ileo_30_03_2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- b) *Cambios en la formación del profesorado.* Gracias, principalmente, a la enseñanza del español como lengua extranjera, se afianza en los profesores un marco teórico para la enseñanza de la lengua oral.
- c) *Cambios en la consciencia lingüística de la ciudadanía.* Gracias al bilingüismo, la consciencia de que la lengua se aprende para comunicar y para hablar bien ha hecho que la ciudadanía en general se preocupe por cómo está su competencia oral en su lengua nativa.
- d) *Prácticas docentes que se proponen un trabajo sistemático con la lengua oral.* La integración de las lenguas tanto familiares como curriculares a partir de distintas asignaturas.
- e) *Cambios en los soportes de la memoria y eclosión de nuevas formas de conversación en la red.* El internet ha propiciado nuevos géneros discursivos y la reflexión sobre estos.
- f) *Paulatina incorporación del aprendizaje dialógico en la educación literaria y la reflexión sobre la lengua.* El aprendizaje dialógico brinda oportunidades para la interacción oral del alumnado sobre las obras y su lengua.
- g) *Difusión de cursos y talleres de resolución de conflictos y mediación.* Los usos comunicativos orales son pilares fundamentales para la resolución de conflictos. Un ejemplo de esto es el proceso de paz en Colombia y la reciente socialización del Informe de la Comisión de la Verdad en todos los colegios del país.
- h) *Nuevas formas de evaluación.* Las rúbricas, por ejemplo, facilitan la “legitimación académica” de la enseñanza de la lengua oral y promueven la participación del alumno en su proceso evaluativo.
- i) *Defensa de una educación para una ciudadanía democrática y planetaria.* La competencia oral es de inevitable importancia para la participación ciudadana y para una educación que promueva la emancipación.

Así mismo, dentro de los lineamientos curriculares rescatan los actos de habla y escucha mencionando que funcionan a partir de la significación y producción del sentido (al igual que la lectura y la escritura); escuchar implica tener que relacionar los significados de forma inmediata y al hablar es necesario elegir una posición dentro de la enunciación pertinente a la intención que se desea comunicar.

Sin embargo, los lineamientos, los estándares y los DBA no son suficientes para que el docente incorpore el habla y la escucha las situaciones de lectura y escritura de manera significativa y su importancia no se describe a detalle. Jover señala algunos de los problemas que tiene la incorporación de la CCO a la enseñanza:

- a) *Algunas quiebras en la redacción de los currículos.* El desglose detallado de los contenidos deja ver que la gramática y la historiografía literaria opacan por mucho al desarrollo comunicativo oral.
- b) *Fallas (y retrocesos) en la formación del profesorado.* No hay experiencias en didácticas de las habilidades orales.
- c) *Imposición del currículo editado sobre el currículo legislado.* Los libros de texto acaban por perpetuar los mismos modos de enseñanza a partir de “adecuaciones” de lo dicho por los documentos estatales.
- d) *Masificación de las aulas.* Las condiciones del aula, tales como el número de estudiantes y el entorno, arruinan desde el comienzo las condiciones de habla y escucha.
- e) *Algunos espejismos en los usos de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).* Usar las nuevas tecnologías en algunos casos no implica la renovación del proceso educativo, sino tener el mismo proceso solo que con una presentación diferente.
- f) *La lengua oral, aún subsidiaria de la escritura.* La lengua oral se sigue trabajando a partir de los procesos de escritura; lo que está bien en tanto que se adopta una postura crítica frente al uso formal de la lengua oral, pero se está dejando de lado el uso informal o no se le está brindando el mismo abordaje crítico. Por lo que, en determinadas cuentas, la lengua oral sigue siendo una manera de abordar la escritura.
- g) *Obsesión por la evaluación... de las competencias lectoras (en el mejor de los casos).* En parte por las pruebas de Estado y las PISA al final la comprensión lectora acaba por convertirse en la obsesión de los maestros
- h) *El huracán neoliberal y la imposición del mercantilismo sobre la dignidad de las personas y la democracia de los pueblos.* El uso de la CCO rige los movimientos sociales y la toma de postura alrededor de estos.

Centrando la mirada ahora en los estudiantes de noveno grado de la I.E. Humberto Tafur Charry, institución de carácter pública, se observa que son capaces de usar su lengua oral para socializar y presentar sus pensamientos dentro y fuera de la institución. No obstante, la ausencia de propuestas didácticas en el habla formal dentro del aula impide la adquisición, ampliación y comprensión de signos verbales y no verbales dentro de la comunicación y también en la lectura y la escritura. Otra arista del problema, es la percepción que se tiene sobre saber comunicar y saber hablar, es decir, si bien es cierto que el habla se desarrolla para comunicar, esto no significa que todos puedan expresar sus ideas de forma coherente ante un público más o menos numeroso. Téngase en cuenta que saber hablar es:

ser capaz de enfrentarse verbal y extraverbalmente no solo ante un público poco activo, como el que asiste a una conferencia o a un mitin; es también y, sobre todo, *saber preparar y saber ejecutar los discursos ante cualquier oyente o grupo de oyentes* con los que se pretende interactuar (Briz *et al.*, 2008, p. 21).

Entonces, ajustándose a esta definición, es claro que muchos estudiantes empiezan o están a medio camino de su saber hablar.

Por otro lado, con la llegada de la cuarentena y el aislamiento preventivo, los procesos de interacción alumno-docente se entorpecieron, pues:

- Los jóvenes no podían interactuar de forma cercana con sus compañeros dentro del aula, puesto que esta se trasladó a las salas virtuales.
- El aislamiento benefició la interacción con los miembros del hogar, pero la limitó, en el mejor de los casos, o la anuló con sus compañeros y docentes.
- La ausencia de estudiantes en las clases virtuales por factores como el internet, el acceso a los dispositivos electrónicos y la resistencia a la virtualización.
- El docente no podía proponer trabajos orales debido a que los alumnos no controlaban el micrófono, es decir, hablaban al mismo tiempo, a veces olvidaban apagarlo, otras no contaban con micrófono o con cámara; incluso cuando los tenían, la resolución de la cámara no era la mejor o se fragmentaba tanto la imagen como el audio a causa del internet.

Al ingresar a la presencialidad, los jóvenes asumieron los cambios que trajo consigo la pandemia y el entorpecimiento de las salas virtuales se trasladó también al aula presencial poscuarentena:

- La distancia mínima de dos metros causaba, entre otras cosas, la imposibilidad de mesas de trabajo e interacción grupal.
- El uso de tapabocas impedía la visión total y exacta de los gestos. En algunos casos, el tono de la voz se hacía más bajo.
- La dependencia de los dispositivos móviles para realizar trabajos en clase.
- Dado que el número de estudiantes era demasiado para el espacio de aula teniendo en cuenta la distancia mínima, el curso se dividió en dos; esto hizo que la comunicación se cortara entre unos y otros, amigos se separaran si alfabéticamente no eran cercanos y que el número de clases se acortara.

Lo descrito en los párrafos anteriores se materializa en dificultades en la comunicación oral del alumnado, a saber:

- Coherencia y cohesión en la formulación de respuestas a preguntas y aportaciones a lo dicho por el docente o sus compañeros.
- El tono de voz no tenía el suficiente volumen y les costaba hacer frente a sus congéneres y docente.
- Escasez de léxico al momento de exponer sus ideas y argumentarlas.
- La ausencia de conocimiento ocasionada por la cuarentena se notó en lo poco que dominaban los temas, el titubeo y su seguridad discursiva. No estaban convencidos de lo que hablaban.
- Autocontrol de sus expresiones micro faciales y corporales en general ni de su interacción con el público.

Al observar este problema al interior del aula, y reconocer que las habilidades comunicativas orales son necesarias para el desarrollo integral de los alumnos, los investigadores de este proyecto se preguntan: ¿a través de qué estrategias educativas es posible fortalecer la CCO de este grupo de estudiantes?

3. Objetivos de investigación

3. 1. Objetivo general

Fortalecer la CCO de los estudiantes de noveno grado de la I. E. Humberto Tafur Charry de la ciudad de Neiva a través de la implementación de una secuencia didáctica.

3. 2. Objetivos específicos

- Diagnosticar la CCO de los estudiantes de noveno grado de la I. E. Humberto Tafur Charry de la ciudad de Neiva.
- Proponer una secuencia didáctica con enfoque para el desarrollo de la CCO al interior de la clase de Lengua Castellana de noveno grado de la I. E. Humberto Tafur Charry de la ciudad de Neiva.
- Evaluar el impacto de la implementación de la propuesta en la CCO de los estudiantes de la I.E. Humberto Tafur Charry.

4. Justificación

El profesorado de Lengua Castellana está de acuerdo en que lectura y escritura no pueden separarse una de la otra y son amplios los autores que defienden esta postura (Solé *et al*, 2005; Cassany y Morales, 2008; Sánchez de Medina, 2009); la realidad es distinta en el habla: se suele trabajar en específico para declamar, para un concurso de oratoria, de canto, un debate; pocas veces, una de ellas al llevar el concepto de discurso al aula, se tiene en cuenta la práctica oral para argumentar, escribir y leer mejor. En consecuencia, se hacen necesarias prácticas de aula en las que no solo no se olvide que la lectura, la escritura, la escucha y el habla se mantienen en consonancia e interacción, sino que las clases se planeen en consecuencia, pues la oralidad siempre ha hecho un esfuerzo por apegarse al ser humano y siempre ha permeado la lectura y la escritura; al respecto, Vallejo menciona (2021):

Desde los primeros siglos de la escritura hasta la Edad Media, la norma era leer en voz alta, para uno mismo o para otros [...] Los libros no eran una canción que se cantaba con la mente, como ahora, sino una melodía que saltaba a los labios y sonaba en voz alta (p. 61).

Recuérdese también que en la niñez, los padres cuentan historias a sus hijos, les leen cuentos, los adecúan, y el niño escucha. Puesto en otras palabras: el niño lee escuchando a sus padres o abuelos hablar de sus historias, además de mitos, leyendas y la tradición oral que compone a culturas indígenas del país.

Separar la oralidad de la lectura trajo, entre otras ventajas, la introspección dedicada del lector y la posibilidad de discutir, sin las voces a veces molestas de otros, con el texto. No obstante, vale la pena recordar que los libros son también un medio para que la oralidad, esa melodía que salta a los labios, sobreviva y que, además, la escritura y la oralidad viven en constantes intercambios de signos, afectando la una a la otra.

El fortalecimiento de la CCO, no es solo necesario, sino de obligación deontológica para aquel docente que, como Freire (1968/2005), tenga en cuenta que siempre que haya diálogo hay esperanza, que se trata de hablar para ser entendido en situaciones de comunicación distintas y variadas y en sintonía con otros, además de estar capacitado para evaluar cómo se expresan los medios de comunicación, los políticos, un economista o alguien desesperado y reconocer sus intenciones.

Retomando los Estándares de calidad, el enunciado de grado noveno en el factor de producción textual dice: “Produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2007, p. 38). Asimismo, los DBA (s. f.) manifiestan que el estudiante de grado noveno ha de confrontar a los medios de comunicación para apuntalar su propio punto de vista; incorporar símbolos de diferentes ámbitos (deportivo, religioso, científico, etc.) a su discurso teniendo en cuenta su uso contextual; comprender y respetar opiniones en debates; interpretar textos atendiendo al funcionamiento de la lengua en situaciones comunicativas; y producir textos verbales y no verbales a partir de planes textuales y siguiendo procedimientos sistemáticos de corrección lingüística. A su vez, como se menciona uno de los objetivos específicos del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la I. E. Humberto Tafur Charry (2020) es “Desarrollar habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente” (p. 44) y uno de sus principios institucionales “La convivencia pacífica y la tolerancia, enmarcadas en principios democráticos y de participación” (p. 45).

La atención hacia la CCO para el desarrollo interpersonal, académico y profesional es importante, como se ha visto, no solo por las consideraciones educativas del siglo pasado y el actual, las transacciones lingüísticas entre lectura, escritura y oralidad, la obligación deontológica, sino también por el tipo de ciudadano que quiere el país. Por consiguiente, es necesario que los alumnos reconozcan las situaciones en las que van a comunicar para evitar ser sancionados al no cumplir con las exigencias comunicativas de una u otra situación de comunicación. A tenor, asevera Bourdieu (2002):

Toda situación lingüística funciona (...) como un mercado en el que el locutor coloca sus productos; y el producto que produzca para este mercado dependerá de cómo anticipe los precios que van a recibir sus productos. Al mercado escolar, lo queramos o no,

llegamos con una anticipación de los beneficios y de las sanciones que recibiremos. [...] Nunca aprendemos el lenguaje sin aprender, al mismo tiempo, las condiciones de aceptabilidad de este lenguaje. Es decir, que aprender un lenguaje es aprender al mismo tiempo que este lenguaje será ventajoso en tal o cual situación (p. 3).

El presente documento reconoce que el habla, usando términos de la *Serie lineamientos curriculares*, es una apuesta frente a las demás habilidades del área de Lengua castellana (lectura, escritura y escucha). Si son necesarias, como se señaló, prácticas que tengan en cuenta la oralidad, y por tanto el fortalecimiento de la CCO, no lo son aquellas en las que se priorice solo la misma. Se trata de que la planeación de actividades para el aula, permee y cree ambientes de aprendizaje en los que de manera cómoda, consciente y deliberada el estudiante hable. Que hable para escribir, que hable para escuchar y que hable para leer.

5. Revisión de antecedentes

Durante los últimos años, diferentes investigaciones han apuntado hacia las dificultades de la actividad oral y su uso dentro del aula, demostrando que las escuelas han privilegiado la enseñanza de la lectura y la escritura frente a la enseñanza de habilidades orales. De esta manera, se puede precisar que la dificultades en las habilidades orales está relacionada con la poca implementación de la CCO dentro del contexto educativo. Por ello, para la documentación de antecedentes, se buscaron estudios de los últimos 20 años, relacionados con la importancia de implementar la CCO en el aula de clase. Estos estudios evidencian la urgencia por reivindicar el habla como una habilidad de interés educativo para formar ciudadanos, no solo pensantes y creativos, sino conscientes de su habilidad comunicativa.

A continuación se presentan estudios a nivel internacional, nacional y local, los cuales han servido de orientación y sustento para la presente investigación y el fortalecimiento de la CCO a nivel educativo.

5. 1. Antecedentes internacionales

Distintas investigaciones aportaron conceptos y propuestas para la implementación de la CCO dentro y fuera del plantel educativo. Los fundamentos teóricos de cada investigación se enfocan en las competencias, la comunicación, el discurso, la habilidad kinésica, el lenguaje oral, así como las características que presenta cualquier alumnado: la inteligencia y el aprendizaje.

Como punto de partida, se tomó la tesis doctoral que se llevó a cabo en España por Briz (2014) titulada *Análisis de las destrezas expresivas de comunicación oral relevantes para el desempeño profesional. Implicaciones sobre el currículo comunicativo*. Este estudio analiza las competencias, en especial la competencia comunicativa para la formación de un nuevo currículo comunicativo. La pregunta de investigación que se estableció fue “¿Qué modificaciones didácticas pueden contribuir a perfeccionar el currículo comunicativo de lengua oral (contextualización, objetivos, contenidos, actividades, recursos didácticos, metodología y evaluación)?” (Briz, 2014, p. 437). El objetivo de esta investigación fue “proporcionar orientaciones fundamentadas en la realidad laboral de cara al perfeccionamiento del currículo comunicativo para que responda de forma efectiva a las necesidades profesionales” (Briz, 2014, p. 438).

Como lo menciona su autor, “La idea central de la investigación ha sido estudiar las necesidades de formación en comunicación oral desde la perspectiva del mundo del trabajo para perfeccionar el currículo del sistema educativo” (Briz, 2014, p. 659). Al identificar las habilidades y destrezas a través de trabajos de campo, Briz puso de manifiesto que el nivel de competencia oral con el que acceden los empleados no es el adecuado para la formación que reciben dentro del sistema educativo. Estos hallazgos llevan a que Briz concluya que el sistema educativo no ha preparado al alumnado para disponer de un nivel alto de empleabilidad dentro de las ocho competencias básicas (personal, social, formal, directiva, grupal, lingüística, tecnológica y no lingüística), esenciales para el desarrollo de la vida adulta; es por ello que la normativa educativa, y sobre todo su implementación, debería ser revisada y mejorada en los diversos ciclos educativos que correspondan a las necesidades que surgen de la realidad social y laboral.

Con esta tesis de investigación a nivel teórico, Briz (2014) propone investigaciones que pueden apoyar el vacío científico práctico como lo son:

- a) Didáctica de la competencia de comunicación oral en cada etapa, disciplinaria y ámbito educativo.
- b) Estudio sobre perfiles comunicativos específicos de cada ámbito laboral o profesional.
- c) Evaluación diagnóstica de niveles de competencia y propuestas de mejora.
- d) Elaboración y experimentación de métodos y recursos didácticos.

(p. 683).

Por otro lado, Saavedra y Hernández (2018) con su tesis de pregrado titulada: *El fortalecimiento del liderazgo en su aspecto comunicativo en los alumnos de un cuarto grado de primaria*. Relaciona la enseñanza-aprendizaje de la CCO dentro del liderazgo. La pregunta de investigación que establecieron fue “¿Cómo fortalecer el liderazgo mediante el desarrollo de la competencia comunicativa?” (Saavedra y Hernández, 2018, p. 17). El objetivo de esta investigación fue “fortalecer el liderazgo en su aspecto comunicativo a través de la competencia del lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender de la asignatura de español” (Saavedra y Hernández, 2018, p. 18).

Dentro del aspecto comunicativo, Saavedra y Hernández detectaron que los estudiantes del grado cuarto poseen características para ser líderes, como lo son: la autonomía, la autorregulación y el emprendimiento. Sin embargo, presentan dificultades para la escucha activa, la persuasión y toma de decisiones; actitudes que no permiten un desarrollo óptimo o complementario asociadas a las cualidades de liderazgo.

Como producto del proceso investigativo, Saavedra y Hernández establecieron una serie de secuencias didácticas enfocadas en la asignatura de lenguaje titulada *Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender*. La primera secuencia consiste en diagnosticar el tipo de liderazgo con el que se identifican los alumnos de cuarto de primaria; la segunda se enfoca en el reconocimiento de un líder y las características que se deben obtener para ser uno; y, la tercera, se orientó hacia la elaboración e interpretación de un discurso.

Con base en los resultados, Saavedra y Hernández (2018) llegan a la conclusión de que el liderazgo es un tema del que muy poco se trata dentro del campo educativo, debido a que requiere mayor disposición de los docentes y los alumnos. No obstante, al delimitarlo dentro del aspecto comunicativo oral y de la escucha, presentes en el área de lenguaje, se promovió cierta facilidad para implementar la oratoria como la principal característica de un líder.

Así mismo, Dockendorff (2014) con su proyecto de maestría titulado: *Liderazgo en la enseñanza del lenguaje oral y escrito: Un estudio desde la perspectiva de directoras de Jardines Infantiles*, efectúa una investigación de carácter exploratorio enfocada en el liderazgo de distintas directoras frente a sus alumnos en los jardines infantiles. La pregunta de investigación que estableció fue “¿Cómo se relaciona el liderazgo instruccional desde la perspectiva de las directoras en Jardines Infantiles de Chile en un contexto determinado, en

relación a un dominio temático específico dentro de la enseñanza del lenguaje oral y escrito?” (Dockendorff, 2014, p. 35). El objetivo de esta investigación fue “explorar el liderazgo Instruccional en la enseñanza del lenguaje oral y escrito en el ámbito de la Educación Parvularia desde la perspectiva de directoras de Jardines Infantiles” (Dockendorff, 2014, p. 36).

Dockendorff respalda su investigación a partir de las características que presentan distintos líderes pedagógicos dentro del plantel educativo con el propósito de conocer las razones que sustentan las acciones y toma de decisiones de las directoras de jardines infantiles dentro del liderazgo instruccional y su vínculo con la enseñanza de la lengua y la escritura.

Los temas propuestos para la investigación son: la gestión del *currículum*, el programa de enseñanza, el monitoreo de actividades escolares, el cumplimiento de metas académicas y las expectativas de aprendizaje en el ámbito del lenguaje oral y escrito.

Con base en la información recolectada, Dockendorff identificó un conjunto de roles (coordinación de procesos y orientación) que se atribuyen a las directoras como líderes educativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje del lenguaje oral y escrito.

La conclusión establecida por Dockendorff es que las directoras de jardines infantiles no pueden erigir expectativas de aprendizaje claras en el ámbito del lenguaje debido a los bajos aprendizajes de entrada de los niños, donde resalta la complejidad que ellas enfrentan al identificar los aspectos del currículum que deben priorizar en consideración al grado de vulnerabilidad de los niños que asisten a los centros pedagógicos. Para ello, Dockendorff propone profundizar en el tema del liderazgo educativo y pedagógico a través de estudios más amplios que incluyan antecedentes de los equipos docentes y del trabajo pedagógico realizado, la formación de pregrado de las profesionales a cargo de los centros, el nivel de conocimiento específico de las profesionales de los contenidos curriculares, la formación de las Directoras para ejercer dicha función, así como las actuales ofertas de especialización para Directoras de Jardines Infantiles.

Por otro lado, Monleón (2019) con su trabajo de maestría titulado *La competencia de comunicación oral argumentativa en Secundaria: una intervención didáctica en el aula* promueve la mejora e innovación de la competencia de comunicación oral argumentativa dentro del ámbito didáctico, cumpliendo con las directrices del currículo educativo. La pregunta de investigación que estableció fue “¿Cómo podría mejorarse la competencia de comunicación oral argumentativa (CCOA) en Secundaria?” (Monleón, 2019, p. 27). El objetivo de su investigación

fue “mejorar la competencia en comunicación oral y, en especial, la competencia argumentativa del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria” (Monleón, 2019, p. 26). En palabras de su autor:

El propósito de este trabajo es despertar el interés y la motivación del alumnado, con la finalidad de que el aprendizaje sea significativo y útil para su vida académica, personal, familiar, social y profesional. Para ello, era imprescindible un cambio en la metodología de la enseñanza, que sitúa al alumnado en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje (Monleón, 2019, p. 7).

Para lograr este propósito, Monleón se apoya en la opinión de los docentes de distintas instituciones educativas y el currículo académico con el fin de implementar el desarrollo y adquisición de una serie de competencias clave, estas son: Competencias en Comunicación Lingüística (CCL), Digital (CD), de Aprender a Aprender (CAA), la Competencia en Conciencia y Expresiones Culturales (CCEC) y la de Competencias Sociales y Cívicas (CSC) a través del debate como herramienta que posibilita el intercambio de argumentos. A partir de ello, Monleón presenta una propuesta didáctica con enfoque comunicativo, que le permita al estudiante adaptarse a las diferentes situaciones comunicativas; para llevar a cabo la secuencia, Monleón tiene tres contenidos temáticos: Comunicación oral: escuchar y hablar; Comunicación escrita: leer y escribir; y, por último, Conocimiento de la lengua.

La secuencia está dividida en 5 sesiones y cada sesión cuenta con distintos talleres:

1. “El móvil en el aula: ¿móvil o inmóvil?” y “Aprendiendo a argumentar”
2. “Un ejemplo de debate: el debate político” y “El poder de una buena argumentación”
3. “La Barca”
4. “Debates intragrupal”
5. “Debate final: ¿hay diferencias en el trabajo según el género de la persona?”
(pp. 40-45)

Con base en la propuesta de investigación, Monleón concluye que la competencia en comunicación oral y la argumentación es un aspecto de la lengua que preocupa tanto a profesores como a alumnos, puesto que los estudiantes identifican sus propias falencias a la hora de presentar argumentos. Tanto los docentes como los estudiantes coinciden en la necesidad de practicar de forma habitual el desarrollo de la competencia de comunicación oral y de argumentación con propuestas innovadoras que despierten el interés. Finalmente, Monleón

propone realizar más estudios para mejorar sus actividades experimentales dentro de su secuencia didáctica.

5. 2. Antecedentes nacionales

Distintas investigaciones dentro del territorio colombiano brindaron apoyo en el desarrollo de la propuesta investigativa actual, así como el fortalecimiento, desarrollo e implementación de actividades con enfoque en la competencia comunicativa oral. Los fundamentos teóricos de cada investigación se orientan en las estrategias pedagógicas de la comunicación oral, el discurso, la oralidad formal e informal desde el preescolar, la interacción de la CCO en las aulas de clase, la cortesía verbal, la habilidad comunicativa y la narrativa oral.

Como punto de partida, se tomó la tesis de maestría de Bohórquez y Rincón(2018) *La expresión oral: estrategias pedagógicas para su fortalecimiento*. Esta investigación se enfoca en el desarrollo de actividades orales con el fin de cambiar la metodología de enseñanza de la lecto-escritura al implementar la oralidad como un eje central en la enseñanza formal de la realidad. La pregunta de investigación que establecieron fue “¿Qué estrategias pedagógicas y didácticas se pueden implementar para fortalecer la expresión oral de los estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa Simón Bolívar de Soracá y de los estudiantes de postprimaria de la Institución Educativa Agropecuaria el Escobal del municipio de Ramiriquí?” (Bohórquez y Rincón, 2018, p. 10). Su objetivo de investigación fue “fortalecer la expresión oral de los estudiantes a través del diseño e implementación de una cartilla con talleres didácticos como estrategia pedagógica en el aula de clase” (Bohórquez y Rincón, 2018, p. 10).

Su investigación parte de un diagnóstico general en dos instituciones educativas, donde se evidenció que los estudiantes presentaban dificultades en su expresión oral como: “pobreza de vocabulario, desorden de ideas, uso de muletillas, tono inadecuado, vocalización incorrecta, manejo incorrecto de manos y postura corporal” (Bohórquez y Rincón, 2018, p. 10). Con base en este diagnóstico, Bohórquez y Rincón (2018) diseñaron una serie de 22 talleres didácticos estructurados por niveles, donde se implementan los Estándares y Derechos Básicos de Aprendizaje del Lenguaje relacionados con el componente de expresión oral, con el fin de que los estudiantes de ambas instituciones educativas fortalecieran su habilidad oral desde la academia.

Los talleres se estructuran de la siguiente manera: “el primer nivel tiene que ver con la parte de lectura expresiva, vocalización y pronunciación; el segundo nivel con narración y

descripción y el tercer nivel con argumentación y puesta en escena” (Bohórquez y Rincón, 2018, p. 35). Cada taller contó con una rejilla de evaluación que les permitió evidenciar los objetivos propuestos en cada sesión de trabajo.

Con base a la información recolectada Bohórquez y Rincón (2018) concluyen que la aplicación del 80% de los talleres mostraron resultados favorables y el 20% de los talleres presentaron dificultades por la complejidad de los temas presentados.

Para futuras investigaciones Bohórquez y Rincón (2018) proponen implementar su propuesta didáctica para motivar a los estudiantes a hacer uso de su oralidad en cualquier contexto desde la formalidad académica y social.

En esa misma línea, Barrera y Reyes (2016) con su tesis de maestría, *La oralidad un camino de retos y tropiezos* pretenden responder algunos aspectos de la importancia de trabajar la oralidad en el aula de clase. La pregunta de investigación que establecieron fue “¿Cómo favorecer el desarrollo de la oralidad formal en niños de edad preescolar, a través del uso de la explicación?” (Barrera y Reyes, 2016, p. 27). Su objetivo de investigación fue “favorecer el desarrollo de la oralidad formal de los niños de preescolar haciendo uso de la explicación, mediante la implementación de talleres pedagógicos” (Barrera y Reyes, 2016, p. 28).

La investigación surge de la necesidad de desarrollar una oralidad formal en la escuela inicial, porque “se reconoce que un niño posee y hace uso de la oralidad en un marco de espontaneidad e informalidad, para que posteriormente en la escuela se oriente hacia una oralidad más estructurada y formal” (Barrera y Reyes, 2016, p. 28).

Con base en el párrafo anterior, Barrera y Reyes (2016) diseñaron dos talleres pedagógicos para reconocer el tipo de oralidad que usan los niños —entre edades de 4 a 6 años— de preescolar de dos instituciones educativas —cada una con un estrato diferente— con el fin de que los estudiantes mejoraran y estructuraran su habilidad oral formal a través del uso de la explicación como herramienta de aprendizaje.

Con la información recolectada, Barrera y Reyes (2016) concluyen que la aplicación de los talleres y el uso de la estrategia de explicación permitió que los niños construyeran discursos más complejos, usando estrategias de expansión y procesos analógicos, que luego emplearon de manera coherente en las distintas situaciones propuestas en el aula (p. 114).

Para futuras investigaciones, Barrera y Reyes (2016) señalan que se debe ahondar en la oralidad desde la educación inicial, también plantea que la universidad no propone estrategias

para el desarrollo de la oralidad en menores, debido a que cuando se ingresa a la práctica, el docente carece de formación suficiente para afrontar los retos que demanda la enseñanza de la lengua en la educación preescolar; esto se debe, a la poca conceptualización de la lengua como instrumento para la socialización y la adquisición de nuevos conocimientos, desde un enfoque comunicativo en el perfil docente.

De igual forma Gil *et al.*, (2016) con su tesis de maestría, *Incidencia de la interacción en el aula en el desarrollo de la oralidad formal de estudiantes de secundaria* implementan la secuencia didáctica interactiva para desarrollar la habilidad oral formal de los estudiantes de secundaria. La pregunta de investigación que establecieron fue “*¿Cómo incide la implementación de una secuencia didáctica basada en dinámicas de interacción en el aula en los usos formales de la lengua oral de estudiantes de secundaria?*” (Gil *et al.*, 2016, p. 16). Su objetivo fue “*Analizar cómo la secuencia didáctica basada en dinámicas de interacción en el aula, incide en los usos formales de la lengua oral en estudiantes de secundaria de los colegios participantes.*” (Gil *et al.*, 2016, p. 16)

A través de un diagnóstico a tres colegios oficiales de Bogotá Gil *et al.* (2016) identificaron los niveles de desempeño en la competencia oral dentro de 3 materias (ciencias, religión y filosofía) teniendo en cuenta que la oralidad destacaba en actividades tradicionales. (lectura en voz alta, preguntas directas, etc...) Con los datos recolectados diseñaron una secuencia didáctica que facilitara el desarrollo de la competencia oral, la cual se divide en distintas dinámicas de interacción oral “Círculo de puntos de vista y Color, Imagen, Palabra” (Gil *et al.*, 2016, p. 32)

Con la aplicación de la secuencia didáctica, los autores concluyen que si a los estudiantes no se les prepara para hablar o comunicar en público de manera clara y acertada, y no se les hace tomar conciencia sobre lo importante que es escuchar al otro, no se puede esperar que ellos, por sí mismos, sean competentes en su actividad oral.

En cambio, Osuna (2016) con su trabajo de maestría, *La cortesía en la resolución de conflictos en la escuela*, propone la interacción y la cortesía verbal como formas que permiten la resolución del conflicto escolar. La pregunta de investigación que estableció fue “*¿Cómo promover el uso de la interacción y la cortesía verbal entre estudiantes de grado sexto para la*

resolución de conflictos?” (Osuna, 2016, p.44) Su objetivo de investigación fue “promover la resolución del conflicto escolar a través de la interacción y la cortesía verbal en el contexto escolar del colegio Compartir Recuerdo en el grado sexto.” (Osuna, 2016, p. 46)

Osuna (2016) observó dentro del colegio distrital que los estudiantes hacen uso de la violencia física y verbal para resolver los conflictos generados por riñas; resaltando que, la educación debe formar desde la tolerancia y el respeto; puesto que, la oralidad es el eje de las actividades sociales y verbales, que se orienta en el desarrollo de las interacciones sanas; con base a esta información, propone una serie de estrategias para mejorar la convivencia de los estudiantes.

En relación a los diagnósticos, Osuna (2016) propone una serie de talleres pedagógicos a partir de la cortesía y el uso verbal de la misma, fomentando la escucha como elemento central para la sana convivencia, y, el uso del juego de rol, para comprender y aceptar el pensamiento de otros; porque al implementar los talleres determinó que la cortesía se convierte en mediadora de la resolución de conflictos. Sin embargo, cuando los estudiantes se encuentran con diferencias adquieren una actitud defensiva.

En conclusión: “Cuando se asume que la oralidad se expresa en el respeto por la toma de la palabra, la escucha activa y la forma asertiva de hacer recomendaciones, es posible solucionar el conflicto escolar.” (Osuna, 2016, p. 111) Puesto que, los estudiantes cambiaron su actitud al reflexionar y comprender que se debe respetar y tolerar los pensamientos y decisiones de los demás, lo que permitió reorientar la comunicación entre ellos y sus compañeros.

Para futuras investigaciones Osuna (2016) deja las puertas abiertas para indagar sobre el análisis gestual de los interlocutores en el manejo de la cortesía, debido a que un gesto influye más que las palabras.

De igual modo, Salamanca (2016) con su tesis de maestría *Implementación de entornos personales de aprendizaje para fortalecer las habilidades comunicativas en estudiantes de tercero de primaria del colegio José Jaime Rojas* genera procesos de enseñanza y aprendizaje que fortalecen las habilidades comunicativas y tecnológicas de los estudiantes. La pregunta de investigación que estableció fue “¿Cómo la implementación de Entornos Personales de Aprendizaje a través de un ambiente, logran fortalecer las habilidades comunicativas en los estudiantes de grado tercero del colegio José Jaime Rojas?” (Salamanca, 2016, p. 30) Su objetivo fue “Implementar entornos personales de aprendizaje con estudiantes de grado tercero de

primaria del colegio José Jaime Rojas para que fortalezcan las habilidades comunicativas a través de un ambiente de enseñanza y aprendizaje con el manejo de flujos de información, la utilización de recursos, herramientas tecnológicas y de la web” (Salamanca, 2016, p. 30).

La investigación propuesta por Salamanca (2016) está dividida en 4 fases -1. Diagnóstico y caracterización de la población, -2. Planificación de contenido, talleres y recursos, -3. Ejecución de talleres y -4. Realimentación y evaluación (p. 73). Estas fases permiten reconocer que la creación e implementación de un *PLE (Personal Learning Environment)* como un continuo proceso que fortalece las habilidades comunicativas, generando procesos de enseñanza y aprendizaje con conocimientos de diversas áreas, influyendo en el rendimiento académico de los estudiantes, procesos de comunicación y formas de socialización e interacción.

Para llevar a cabo la implementación del *PLE*, se debe establecer una corriente pedagógica - en este caso se hizo uso del constructivismo- que permita el desarrollo de una serie de talleres para el fortalecimiento de los procesos de lectura, escritura y oralidad a partir de las TIC, es decir, que los estudiantes desde su entorno escolar y social complementaban sus aprendizajes desde las plataformas virtuales para reflexionar, crear y hacer uso de sus propias herramientas digitales con el fin de mejorar su entorno de aprendizaje.

Con base a los diagnósticos y la realización de los talleres, Salamanca (2016) concluyó que para generar un ambiente de aprendizaje a partir del constructivismo, se debe estructurar una serie de talleres y sesiones, que propicien en los estudiantes la autonomía y procesos de aprendizaje autorregulado, generando la necesidad de aprender, de realizar y compartir con los demás, por lo que en este ambiente no se tuvo en cuenta las calificaciones numéricas o de nota para el boletín, y su énfasis estuvo en la necesidad de aprender para la vida, y no para el desarrollo de una actividad curricular o académica, específicamente.

Por último, Mendieta (2017) con su tesis de maestría *La entrevista como una experiencia transformadora de las prácticas discursivas orales en el aula* analiza las prácticas discursivas orales en situaciones formales de comunicación mediante una secuencia didáctica. La pregunta de investigación que estableció fue “¿Cómo las relaciones de interdependencia que se establecen entre oralidad y escritura favorecen el proceso de cualificación de la oralidad formal en estudiantes de ciclo tres de una Institución Educativa Distrital (IED) del sur occidente de Bogotá?” (Mendieta, 2017, p. 37). Su objetivo de investigación fue “Cualificar el discurso oral formal de los estudiantes de ciclo III de una IED del sur occidente de Bogotá, mediante la

producción de entrevistas que les permitan planificar y favorecer sus prácticas discursivas orales en situaciones formales de comunicación” (Mendieta, 2017, p. 37).

La investigación parte de la concepción del género discursivo dentro del desarrollo de la oralidad, por ello, a través de la entrevista, fortalece el uso de las habilidades discursivas con el fin de desarrollar habilidades comunicativas en los estudiantes del ciclo III de una IED del sur occidente de Bogotá. Para llevar a cabo su objetivo Mendieta implementa una secuencia didáctica en torno a la oralidad formal y el desarrollo de la entrevista como género discursivo. La secuencia didáctica está dividida en dos momentos:

1. *Comprendo mi realidad a través de la entrevista*, el cual tuvo como objetivo “[...] reconocer la entrevista como género discursivo junto a la socialización de su estructura”.
2. *Entro en acción, hacia mi producción*, el cual tuvo como objetivo “[...] la planeación, diseño y elaboración de una entrevista oral en la que se pusieron en práctica los conocimientos adquiridos con el trabajo del primer momento”.

(Mendieta, 2017, p. 74)

Con base en la secuencia didáctica, Mendieta evidencia la falta de planificación en las prácticas discursivas de los estudiantes, debido al desconocimiento del discurso oral, ya que los intercambios en el aula estaban supeditados al uso informal. Por otro lado la secuencia promovió un cambio significativo en la actitud de los estudiantes al asumir roles y responsabilidades dentro la producción de una entrevista, mostrando una mejora en sus habilidades comunicativas dentro del discurso oral formal.

De las conclusiones a las que llega Mendieta (2017), es importante destacar que:

1. [...] en la cualificación del discurso oral formal es necesario trabajar las relaciones entre oralidad y escritura, reconociéndolas dentro de un mismo nivel, donde una contribuye a la elaboración de la otra.
2. Es primordial resaltar la importancia de trabajar en la escuela la producción de los diferentes géneros discursivos orales formales para fortalecer el desarrollo de la oralidad, ya que requieren de una planificación sistemática que se da en su relación con la escritura.
3. Para llevar al aula estrategias que permitan fortalecer el uso del discurso oral formal es necesario que el docente cuente con la apropiación teórica de manera que pueda planear el tipo de actividades acorde a las características de los

estudiantes y enseñarlas para que las puedan reconocer y llevarlas a la práctica
 [...]

 (pp. 103-104)

5. 3. Antecedentes locales

Investigar es un trabajo que todo docente debe realizar para descubrir herramientas que le permitan fomentar nuevos aprendizajes a su estudiantado; por ello, para complementar los antecedentes locales nos enfocamos en nuestra *alma mater*, la Universidad Surcolombiana, quien a través de distintos proyectos de investigación ha implementado el desarrollo de la CCO a través de estrategias didácticas, talleres y actividades teniendo en cuenta las distintas problemáticas que presentan los estudiantes al momento de exponer sus ideas frente a un público.

Como punto de partida, se abordó a Sanabria y Quiroz (2014) con su trabajo de pregrado *La narración oral como estrategia didáctica pedagógica para el fortalecimiento de la competencia comunicativa de los estudiantes del grado sexto de la institución educativa departamental Tierra de Promisión*, el cual promueve la narrativa oral como estrategia práctica que integra la oralidad, la lectura y la escritura a través de una secuencia didáctica enfocada en fortalecer la competencia comunicativa. La pregunta de investigación que establecieron fue “¿Es la narración oral, la estrategia didáctica pedagógica que pueda mejorar la producción oral, escrita y lectora de los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Departamental Tierra de Promisión de la ciudad de Neiva?” (Sanabria y Quiroz, 2014, p. 19). El objetivo de investigación que establecieron fue “Mejorar las competencias comunicativas de los estudiantes del grado 601 de la Institución Educativa Tierra de Promisión a través de la creación y producción de narraciones orales y escritas” (Sanabria y Quiroz, 2014, p. 18).

La investigación se enfoca en implementar a través de la narración oral una secuencia didáctica que fortalezca la CC de los estudiantes del grado sexto de la institución educativa Tierra de Promisión debido a que “Narrar, significa apropiarse del mundo para crear otro imaginario o inspirarse en hechos reales” (Sanabria y Quiroz, 2014, p. 12).

Con base en esa propuesta didáctico pedagógica, Sanabria y Quiroz elaboran una secuencia didáctica titulada *Los cuentacuentos* con el fin de que los estudiantes fortalezcan sus habilidades expresivas a través de las narraciones orales, la lectura, la creación y producción escrita. Cabe recalcar que la intención principal de las autoras es mejorar la competencia

comunicativa de los estudiantes; sin embargo, también se enfocan en examinar cómo desde la lectura, escritura y oralidad, se puede mejorar la comprensión lectora, el gusto por la lectura, las producciones textuales y la expresión corporal y oral de los estudiantes.

La secuencia didáctica está dividida en seis sesiones:

1. *¿A dónde viajamos hoy?*
2. *Despertar la ilusión de la palabra.*
3. *Y cómo se crean las historias.*
4. *La fábrica de narraciones.*
5. *Gestos y voces.*
6. *Con el cuento... narraciones.*

Cada sesión contaba con un producto esperado que fue esencial para comprobar el impacto que tuvo cada sesión en los estudiantes.

Para cerrar la investigación, los autores concluyen que las narraciones son una herramienta que permite desarrollar habilidades comunicativas esenciales para la interacción social y que también facilita la producción y creación de historias. Además, resaltan que la educación literaria inicia cuando nos concientizamos que el primer enamorado de ella somos nosotros mismos.

Así mismo, Herrera (2017) con su tesis de maestría titulada *Desarrollo de la competencia comunicativa de la oralidad a través de la lúdica dramática en los niños y niñas de la escuela rural el Castel* propone la práctica teatral como estrategia didáctica que incrementa el desarrollo de la competencia comunicativa de la oralidad. La pregunta de investigación que estableció fue “¿Cuál es el aporte de la lúdica dramática en el desarrollo y potencialización de la oralidad en niños y niñas de primaria de la escuela el Castel de la institución educativa Agropecuaria de Aipe ubicada en zona rural?” (Herrera, 2017, p. 12). Su objetivo de investigación fue “Caracterizar el aporte de la lúdica dramática en el desarrollo y potencialización de la oralidad en niños y niñas de primaria de la escuela el Castel de la institución educativa Agropecuaria de Aipe ubicada en zona rural” (Herrera, 2017, p. 12).

Al proponer la práctica teatral como estrategia didáctica, a través de una serie de talleres temáticos durante 7 semanas, permitió que los estudiantes fortalecieran su tono de voz, léxico y expresión corporal. Cada taller se enfocó en distintas realidades sociales y emotivas con el fin de trabajar la competencia comunicativa de la oralidad. Sin embargo, al implementar los talleres

dentro del contexto rural, Herrera destacó que los estudiantes se ven influenciados por las series televisivas y el lenguaje coloquial, lo cual influye en el desarrollo de la competencia comunicativa de la oralidad .

Para finalizar, la investigación en cuestión concluye que practicar otros acentos, tonos y modos de hablar según sus emociones, otorgó a los estudiantes herramientas discursivas para el desarrollo de la competencia comunicativa de la oralidad. Además, señala que la práctica teatral puede abarcar a través de un tema todos los gustos de los estudiantes, lo que permite el desarrollo de una oralidad natural y significativa.

Por otro lado, la tesis de pregrado de Buitrago, *et al.* (2014) *Modelo de escuela nueva y desarrollo de las competencias comunicativas de los grados tercero, cuarto y quinto de la sede el Guamal de la institución educativa Domingo Savio, Pitalito Huila* propone evaluar y repensar los métodos de enseñanza rural a partir de las competencias comunicativas y el Modelo de Escuela Nueva. La pregunta de investigación que establecieron fue “¿La aplicación del Modelo Escuela Nueva ayuda al desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes de básica primaria en la Sede el Guamal de la institución educativa Domingo Savio de Pitalito Huila?” (Buitrago *et al.*, 2014, p. 24). Su objetivo de investigación fue “Identificar la eficacia de la aplicación del Modelo Escuela Nueva en el desarrollo de las competencias comunicativas en la sede Guamal de la Institución Educativa Domingo Savio del municipio de Pitalito, Huila” (Buitrago *et al.*, 2014, p. 25).

A partir de entrevistas y diagnósticos, tanto a los docentes como a los estudiantes, Buitrago *et al.* (2014) determinan la necesidad de implementar un nuevo modelo de enseñanza, la escuela nueva, donde su principal objetivo es involucrar a los estudiantes, padres de familia y docentes dentro del colegio. Para ello hacen uso de exposiciones, cartillas, actividades pedagógicas, salas informáticas y un cuaderno viajero con el fin de adaptar ese modelo de escuela nueva a la ruralidad haciendo uso de los mapas de la vereda y las semanas de cosecha. Para poder comprobar la implementación del modelo nueva escuela Buitrago, *et al.* a través de diversos textos (texto narrativo corto, texto narrativo largo, texto icónico, texto expositivo) crean un instrumento de valoración con la siguiente escala de desempeños:

- 0 a 2 ítems con respuestas correctas en su nivel de desempeño Insuficiente
- 3 ítems con respuesta correctas en su nivel de desempeño Mínimo
- 4 ítems con respuesta correctas en su nivel de desempeño Satisfactorio

- 5 ítems con respuesta correctas en su nivel de desempeño Avanzado (p. 46)

Con base en estos ítems, los autores analizaron que dentro de los tres grados era necesario implementar la argumentación a través de diversos textos dentro de las cartillas, las cuales son parte fundamental para implementar el modelo de escuela nueva.

Para concluir, Buitrago *et al.* (2014) determinaron que:

La aplicación del modelo Escuela Nueva en la sede El Guamal de la institución educativa Domingo Savio, no le ha aportado significativamente al desarrollo de las competencias comunicativas a sus estudiantes. La culpa no es atribuible al modelo, confluyen una serie de limitantes integrados al mismo, que parecieran débiles, son el curricular, el de capacitación a sus docentes, el administrativo y el comunitario, los que están convocados desde el MEN a una profunda reflexión que conduzca a su interrelación real y que coherentemente el modelo permita el cumplimiento de los objetivos que se deben alcanzar en lo que a competencias comunicativas se refiere (pp. 79-80).

De la misma manera, Rivera (2017) con su tesis de maestría *Enfoques teóricos de la enseñanza de las habilidades comunicativas de los estudiantes de la institución educativa San Alfonso del municipio de Villavieja* pretende identificar los enfoques teóricos presentes en la enseñanza de las habilidades comunicativas. La pregunta de investigación que estableció fue “¿Desde qué enfoques teóricos se orienta la enseñanza de las habilidades comunicativas en la Institución Educativa San Alfonso del Municipio de Villavieja -Huila?” (Rivera, 2017, p. 26). Su objetivo de investigación fue “Caracterizar los enfoques teóricos de la enseñanza de las habilidades comunicativas en relación con la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa San Alfonso del Municipio de Villavieja” (Rivera, 2017, p. 26).

A partir de diagnósticos, el autor determina que los factores que influyen a la hora de promover las habilidades comunicativas (hablar, leer, escribir y escuchar) en los estudiantes son: problemas de afectividad, aprendizaje y vocacionalidad. Esto lo determinó a través de un formato para conocer la historia de vida de sus estudiantes y detectar su situación familiar, escolar y social. Asimismo, aplicó diagnósticos de comprensión lectora a los estudiantes y encuestas sobre su modo de enseñanza a los profesores.

El posterior análisis que Rivera (2017) hace de la aplicación de sus instrumentos de investigación le permite tener como conclusiones que:

- Se siguen repitiendo modelos arcanos de aprendizaje.
- Los estudiantes no logran una comprensión lectora más allá de la parte literal del texto y esto se debe a que las prácticas de lectura no son significativas ni ponen énfasis en la comprensión.
- Los docentes tienen vacíos en el conocimiento de los enfoques teóricos de las habilidades comunicativas.
- Los proyectos de comprensión lectora de la I. E. carecen de reflexión y actualización.
- La actualización es fundamental en los procesos educativos.

Finalmente, González *et al.* (2016) con su trabajo de grado *Proyecto comunicativo institución educativa Normal Superior de Neiva* establecen una estrategia comunicacional atendiendo a las necesidades de la institución. La pregunta establecida para su investigación fue: ¿Cuál es el proyecto comunicativo institucional que requiere la Escuela Normal Superior de Neiva, para que sus prácticas comunicativas sean estrategias de mediación, reflexión y crítica constructiva para aportar al desarrollo integral del educando normalista, así como elevar el desempeño de sus competencias en la comunicación? (González, et, al. 2016, p, 10).

Su objetivo de investigación fue:

Establecer las prácticas comunicativas en el proceso de enseñanza aprendizaje en reconocimiento de las necesidades de la comunidad educativa, para la elaboración de una ruta que sirva a la formación de un proyecto comunicativo institucional de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Neiva (González *et al.*, 2016, p. 11).

Con el fin de crear un impacto en la comunidad educativa, Gonzales *et al.* proponen implementar junto con los docentes de la institución estrategias que fortalezcan los procesos escolares a partir de la vinculación de procesos comunicativos (diálogos, exposiciones, argumentación, etc.) para cambiar la concepción de comunicación mediante ejercicios críticos dentro del PEI.

Para realizar los análisis y diagnósticos González, et, al. Se enfocaron en nueve áreas (Matemáticas, Lengua Castellana, Sociales, Pedagogía, Educación Física, Inglés, Química, Proyecto y Seguimiento del Proyecto) y sus planeaciones, donde concluyen, por ejemplo, que un

buen salud permite generar una comunicación más cercana entre el docente y los estudiantes, además de que un buen ambiente en el aula posibilita el aprendizaje y la participación.

Con la documentación generada por los diagnósticos, la participación y reflexión de las prácticas educativas de la I. E. Normal Superior, los autores llegan a tres conclusiones:

1. El PEI no se materializa en la práctica, pues los proyectos suelen ser desarticulados al ser liderados por uno o dos docentes y al involucramiento de pocos estudiantes.
2. Sobresale la desvinculación entre el desarrollo de la habilidad comunicativa y la función educativa, además de la ruptura de la comunicación entre profesores y estudiantes.
3. El éxito de cualquier estrategia o proyecto está relacionado con la participación de la comunidad educativa, por lo que se hace un llamado al área administrativa en su gestión financiera y al área docente por su liderazgo.

5. 4. Conclusiones sobre los antecedentes

La revisión de las tesis anteriores, así como de otras no incluidas aquí y de artículos académicos tampoco incluidos en este apartado permite confirmar que la preocupación por la actividad oral es antigua y prominente. Además, como se puede observar en la selección de los documentos, dicha preocupación está desde el ámbito local hasta el nacional y el internacional. Los aspectos de mayor relevancia para la CCO y que tienen en común los documentos presentados son:

- Los docentes no tienen un marco teórico actualizado, en el mejor de los casos, sobre la CCO.
- La CCO es una competencia transversal de los contenidos académicos y hace parte de la formación integral del alumnado.
- El fortalecimiento de la CCO tiene mucho, sino todo, que ver con la creación de líderes y personas que se apropien de discusiones políticas.
- Es necesario que la CCO se trabaje no solo en la academia, sino también fuera de esta. Por consiguiente, es necesario concientizar más a la familia sobre esta competencia.
- Para cualquier propuesta educativa que pretenda trabajar con habilidades orales, es preciso hacer diagnósticos que permitan esclarecer el estado de la población o situación a intervenir.

- El habla debe trabajarse de manera conjunta con la lectura, escritura y escucha.
- El ambiente de aprendizaje es importante para el desarrollo oral, pues se trata de que el estudiante se sienta cómodo al expresarse.

6. Marco teórico

Contrario a la práctica docente en las aulas de Lengua Castellana, la bibliografía científica y educativa por parte de las universidades, así como de los ministerios de educación de diferentes países, para el abordaje de la oralidad, la expresión oral, la lengua oral, el lenguaje integrado o el habla es vasta. Puntos ciertos, preocupantes, y evidenciados no solo en esta propuesta, que se pretenden discutir en este apartado son lo difuso de conceptos como “expresión oral” y la distinción entre competencia y habilidad. Ahora, las categorías que interesan a este proyecto son la comunicación y la CCO. Debe exponerse en este punto que esta investigación de aula está principalmente apoyada en la lectura de diversos artículos de Briz y principalmente de su tesis *Estudio de las destrezas expresivas de comunicación oral relevantes para el desempeño profesional: implicaciones sobre el currículo comunicativo*.

6. 1. Comunicación

Para hablar de comunicación interesa exponer primero, de manera sucinta, el lenguaje: capacidad exclusivamente humana de comunicarse por medio de una lengua, de un idioma [...] Medio de comunicación, ejercicio privilegiado de nuestra capacidad de representar, fruto de las convenciones que se establecen en los grupos humanos, vehículo de nuestra cultura, portador de mensajes ilimitados, el lenguaje le permite al hombre salir de su entorno inmediato y comunicar su experiencia infinitamente en el tiempo y en el espacio (Domínguez y Agelvis, 2003, p. 12).

El lenguaje es una facultad exclusiva de los seres humanos, facultad multiforme y heterogénea; las lenguas son las diferentes tecnologías para emplearlo; y el habla es la materialización de estas, por medio de la cual todos se comunican y relacionan; en suma, el lenguaje es principalmente habla (Saussure, 1931/1945). Dicha realización no es solo verbal, o compuesta solo por los significantes de cada lengua —téngase en cuenta que hay lenguas con significantes no acústicos, por ejemplo, manuales y gestuales para el caso de la lengua de señas—, a saber: va acompañada de la situación particular en la que se hable, sonrisas, tonos, silencios, miradas.

En segundo lugar, es menester exponer la comunicación como un concepto difuso y relativo a las necesidades de investigación, es decir, no hay consenso sobre lo que la

comunicación es. Así, Craig (1999) describe siete tradiciones teóricas con diferentes conceptos de comunicación; de esas, las dos más cercanas al interés de esta investigación serían la tradición retórica y la semiótica. En una tradición semiótica, la comunicación es la mediación intersubjetiva a través de signos; en la retórica, es el arte práctico del discurso.

Ambas tradiciones tienen sus límites y problemas. La semiótica, por ejemplo, puede acabar reduciendo toda experiencia a signos o lo que es lo mismo: se corre el riesgo de decir que todo es lenguaje. Un gesto no es un signo, si bien la aprehensión del mismo lo hace susceptible de significar. No obstante, lo que se quiere rescatar de ambas es que la comunicación sí es una mediación dada entre mínimo dos entes y que requiere práctica, reconocimiento de un código y estrategias ingeniosas que permitan llegar al interlocutor.

Vidales (2015), expone en su artículo *Historia, teoría e investigación de la comunicación*, los problemas alrededor del concepto de comunicación, de las escuelas teóricas y de las investigaciones en el campo. Briz (2014), que también analiza este concepto, dice:

En todo caso, la comunicación incluye, desde una perspectiva básica, la transferencia de información con una doble función emisora y receptora de la misma mediante unidades significativas muy diversas (signos, señales, símbolos, etc.) más o menos sistematizadas en un código. Mientras, en su dimensión más compleja de tipo humano y racional, es preciso añadir las ideas de consciencia, intención, interpretación del significado y del sentido de los mensajes en su contexto cultural, etc. (p. 29).

Y más adelante:

La comunicación tiene como objeto transferir información. La información tiene la finalidad de representar o dar forma a la realidad. El lenguaje (o los lenguajes u otros medios semejantes) es el instrumento principal para representar, conservar o transmitir la información, el conocimiento, aunque existen otros medios también muy relevantes (p. 34).

Aquí se adoptan esas mismas consideraciones. Sin embargo, no se está de acuerdo con Briz en pensar que la comunicación se puede dar también a nivel individual, consigo mismo, es decir, “autocomunicación”. Por el contrario, cuando una persona habla consigo misma está creando imaginativamente un interlocutor de sí propio, cumpliendo así la premisa sobre la existencia de emisores y receptores. El autor de un libro, por ejemplo, en su función de emisor, está vedado de la comunicación hasta el momento en que alguien más, en función de receptor, lo lee. Una manera en que se puede reconstruir la “autocomunicación” es pensar en que cuando

una persona habla consigo misma está desdoblado su yo, es decir, está creando dos elementos semejantes (pueden ser incluso más de dos elementos) dentro de sí. Desdoblarse así, causa comunicación entre esos dos elementos. En definitiva, aquí se considera que la reflexión y el hablar consigo mismo es una comunicación introspectiva dentro del sujeto que, para ser comunicación, divide el yo, supliendo labores de interlocución.

La comunicación permite al ser humano trascender su espacio individual y alcanzar la colectividad haciendo uso de las lenguas y otros sistemas como lo son los gestos y las costumbres. Los elementos de la comunicación sí tienen un acuerdo común sobre lo que son a partir de aportes de la Lingüística, Jakobson (1985) recogía los factores de los que la comunicación requiere para funcionar y las funciones del lenguaje.

Los factores de la comunicación son los siguientes:

1. Contexto: Es el lugar, la situación social y el ambiente psicológico en el que se produce la comunicación. Este puede ser:
 - a. Formal: está sujeto al orden, las normas y los papeles establecidos por el grupo en cierto nivel o estrato de la sociedad.
 - b. Informal: es espontáneo, más natural, de acuerdo con gustos y preferencias individuales.
2. Hablante-oyente: es la persona que emite el mensaje en un principio, pero también escucha e interpreta el mensaje del otro (u otros).
3. Oyente-hablante: es la persona que escucha e interpreta el mensaje del hablante, pero también puede emitir un mensaje de vuelta.
4. Mensaje: es el contenido expresado.
5. Código: son las unidades y reglas propias de una lengua.
6. Canal: establece y mantiene la comunicación entre los interlocutores, el medio físico a través del cual se da la comunicación.

Las funciones del lenguaje son las siguientes:

1. Emotiva: atiende a los sentimientos, estados de ánimo, y opiniones del interlocutor.
2. Conativa-apelativa: el hablante pretende que el oyente actúe en conformidad con lo solicitado a través de órdenes, ruegos, preguntas, etc.
3. Referencial-significativa: representa la realidad o mundo exterior en todos sus aspectos a través de signos o símbolos.

4. Metalingüística: se manifiesta cuando se averigua el significado, la escritura y consistencia de lo que se dice, es decir, evaluación del código que se está usando.
5. Fática–contacto: trata de todos aquellos recursos que pretenden iniciar, mantener y finalizar la interacción dentro del canal.
6. Poética: se manifiesta cuando la construcción lingüística elegida intenta producir un efecto especial en el destinatario: goce, emoción, entusiasmo, etc.

La comunicación se produce si, en primer lugar, “todos los elementos técnicos funcionan apropiadamente y la fuente y el destinatario disponen de los códigos necesarios para codificar y decodificar la información, y de manera idónea si ello se realiza sin “ruido” y con el menor coste” (Briz, 2014, p. 32-33); considerando el factor de interrupción como elemento relevante dentro del proceso comunicativo y su comprensión. Y, en segundo lugar, si los interlocutores disponen de mecanismos para entender las intenciones con las que la fuente está transmitiendo esa información.

Con todo lo anterior, se puede afirmar que el lenguaje y la comunicación están unidos y que la comunicación se da mayormente usando el lenguaje. Sin embargo, no debe caerse en el error de afirmar que todo uso del lenguaje comunica o que la comunicación es solo lenguaje, pues no toda actuación que pueda comunicar es esencialmente lingüística (un gesto, por ejemplo) ni todo uso del lenguaje es esencialmente para comunicar (piénsese en la escritura de un diario personal). Lo que sí es cierto es que el lenguaje ha mejorado la manera en que los seres humanos se comunican y las lenguas han sido la principal tecnología de comunicación. Negarle la lengua a alguien es amputarle el elemento que le permite acceder de manera óptima a la comunicación; para prevenir eso, se han creado las lenguas de señas, los subtítulos y la escritura en braille que se emplean para, precisamente, hacer óptima la comunicación entre todos.

Si la principal forma de comunicación no son las señales de humo, sino que es el lenguaje mediante su realización en el habla, entonces es necesario ver los acuerdos teóricos que hay respecto del habla y de cómo esta no es solo lingüística.

6. 1. 1. Aportes de la pragmática

Alrededor de la palabra “pragmática” hay muchas cosas dichas; tanto, que pudiera concluirse de manera burlona: de la Pragmática se sabe tanto que no se sabe nada. Es difícil situarla como una filosofía del lenguaje, una disciplina de la Sociología o de la Lingüística, o una ciencia diferente de ambas sin caer en lagunas o tangentes teóricas y paradigmáticas —ni entre

quienes practican la pragmática hay acuerdo sobre lo que es y, por tanto, sobre lo que no es. Estos problemas pueden verse en cualquier manual de Pragmática o libros con el título de “Introducción a la pragmática”. Bertuccelli (1996), por ejemplo, escribe sobre la Pragmática diciendo de esta que “tiene dificultades para adquirir una dimensión teórica semejante a la de la sintaxis y la semántica” (p. 32) —la lectura de su libro *Qué es la Pragmática* puede permitir al lector divisar los problemas de la definición de la palabra.

La Pragmática pareciera ser una suerte de artículos en diversos idiomas con autores que, sin preocuparse por la existencia de una palabra conocida como “pragmática”, escriben sobre un determinado aspecto del lenguaje y, luego, teóricos, que quieren fijar límites categoriales que permitan entender y abordar lo que dicen, tratan de encasillarlos dentro de la Pragmática. Definir Pragmática, además, está lejos de los alcances de este proyecto, pero también preocupa que, por dejar de lado la discusión y encargársela a otro, se amplíe el vacío científico en torno a una de las categorías más empleadas en las últimas décadas. Con todo, la Pragmática se entenderá en esta investigación como un enfoque dentro de la Lingüística, el cual estudia el lenguaje en uso y cuya principal unidad de análisis es el acto de habla, es decir: el lenguaje en acto, la producción de habla bajo las condiciones contextuales en que se da (Searle, 1965).

Establecido lo anterior, ¿qué aporta dicho enfoque a este proyecto? El más importante de los aportes es el recuerdo de que la lengua en uso es una actividad comunicativa de naturaleza social, mediante la cual los integrantes de un grupo satisfacen exigencias comunes e individuales (Bertuccelli, 1996). Asimismo, “El significado del lenguaje usado [...] se caracteriza por ser intencional y depender de las circunstancias en que se produce el acto de la palabra” (Reyes, 2007, p. 8). Un claro ejemplo de esto es que nadie se comunica de la misma forma cuando está en el grupo de amigos que cuando está con su pareja; cada grupo tiene exigencias individuales y comunes diferentes; dicho de otra manera, rara vez se le habla al novio de la misma manera en que se le habla a los amigos. La comunicación entonces no es solo lingüística, sino que depende de aspectos individuales, colectivos y contextuales, depende incluso de lo que no se dice con palabras, ya se ha dicho que la ausencia misma de respuesta por parte del interlocutor es un mensaje. De hecho, la mayoría de las veces no es el contenido proposicional lo que se pretende hacer llegar al interlocutor, sino la intención con que se emite tal contenido (Searle, 1965).

Se encuentra en Bertuccelli (1996) que, además:

La fuerza de un enunciado no debe expresarse únicamente mediante un performativo explícito: el modo, la prosodia, varios tipos de adverbiales y **los mismos gestos**

pueden interpretarse contextualmente y contribuir a la definición del modo en que se debe entender un enunciado. (pp. 41-42) [La negrilla es nuestra].

Ese es el segundo aporte más relevante para este trabajo, los gestos también significan, pero no solo contextualmente, el problema de los gestos es que cada persona puede optar por unos u otros dependiendo de su personalidad y no solo del contexto. Lo que sí es claro es que los gestos (y la ausencia de estos) emiten intenciones y significan.

Un estudiante que fortalezca su CCO debe ser capaz de reconocer qué exige comunicacionalmente el contexto y su interlocutor. En una entrevista de trabajo, verbigracia, se espera un lenguaje corporal que transmita seguridad, así como una manera específica de dirigirse con palabras al entrevistador. Además de reconocer lo que se le exige, debe ser capaz de transmitir eficazmente sus intenciones e ideas. En consecuencia, debe ser capaz de: analizar en qué momento hablar, cómo lucir, qué cortesía y procedimientos de presentación le exige la situación desde la que va a enunciar; identificar a sus interlocutores, procurar su interés y participación sin abandonar su propósito de comunicación ni ceder ante el público; entender qué es lo que pragmáticamente no puede decir o hacer en determinada situación; y, sobre todo, tener la capacidad de controlar sus emociones y discurso para evitar ruido en su intención comunicativa y en la interpretación de la reacción que tiene el público, es decir, el estudiante competente sabe que para que haya comunicación tiene que realizar mensajes con claridad y, asimismo, interpretar los de su público.

Para finalizar, hay que decir que la Pragmática y la Lingüística en general no hablan mucho de los gestos, el lenguaje corporal, los olores, la vestimenta, etc., o lo que es lo mismo: las formas de comunicación o aquellos aspectos que están muy por fuera de la lengua. Igualmente, es difícil decir si la comunicación no verbal corresponde a la Pragmática, por lo que se hablará de ella en un subtítulo separado.

6. 1. 2. La comunicación no verbal

Como se ha visto, si bien es cierto que el lenguaje es el principal responsable de la comunicación, no es lo único a tener en cuenta, sino que la comunicación es más que solo lenguaje y, enfatizando, la comunicación está incompleta si no se tiene en cuenta esa parte a la que se le denomina comunicación no verbal. Esta es definida como “the transfer and exchange of messages in any and all modalities that do not involve words” (Matsumoto, Frank y Hwang, 2013, p. 14). La comunicación no verbal implica más que solo el lenguaje corporal, implica también el contexto, la proxémica, el lugar, el tiempo, la iluminación, la vestimenta, etc.

La aproximación de la ciencia a la comunicación no verbal es tímida y pocos científicos hacen juicios minuciosos sobre ella. Esta poca sistematización de la comunicación no verbal se debe a que sus elementos son relativos a marcos como la personalidad, los genes, la educación y la cultura. Muchas industrias reconocen, y la ciencia también, la importancia de la comunicación no verbal, pero sus aplicaciones técnicas no son siempre atinadas. Piénsese en la entrevista en la que Cristiano Ronaldo le dice al entrevistador “Tienes que llevar gente más lista al programa” refiriéndose a lo equivocado que estaba quien analizaba su lenguaje corporal, el entrevistador le responde que son expertos en lenguaje no verbal; Cristiano finaliza diciendo “Tienes que creer en mí. No te creas en gente que estudia. Ellos no estudiaron este cuerpo, (...) esta mente”⁴. No se trata ahora de censurar a cualquiera que hable de comunicación no verbal ni de negar su existencia ni su validez práctica, sino de tener cuidado en hacer aseveraciones tajantes cuando la interpretación de la comunicación no verbal puede estar condicionada por aspectos individuales que escapan a la capacidad de exégesis del intérprete. Las personas a diario se valen de elementos no verbales para analizar al interlocutor o lo que este dice, desde el momento en que habla, la ropa que viste o la condición del lugar que habita; un ejemplo de esto en las costumbres colombianas es el arreglar con esmero la casa cuando va a haber visitas, se reconoce que el lugar en el que estamos también comunica sobre nosotros y condiciona también las posibilidades de comunicación.

Matsumoto, Frank y Hwang (2013) recogen en el libro *Nonverbal Communication, Science and Applications* el discurso científico de la comunicación no verbal y las aplicaciones que expertos en diferentes industrias y áreas hacen de esta. Para empezar, la comunicación no verbal cumple una serie de funciones:

- Puede definir la comunicación al constituir el telón de fondo sobre la que esta se da. El lugar en el que se lleva a cabo, el color de la habitación o de los objetos. En un restaurante, por ejemplo, que quiere comunicar al cliente intimidad, y que este no salga rápido del lugar, se puede optar por sillas cómodas, iluminación tenue y colores suaves y oscuros.
- Puede regular la comunicación verbal. Las miradas, los gestos, la manera en que una persona asiente confirmando lo que dice, el tono de voz bajo al terminar la

⁴ Chiringuito inside. (2018, 24 de mayo). ENTREVISTA EXCLUSIVA de JOSEP PEDREROL a CRISTIANO (2018) | Chiringuito Inside [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=BiuHKtBpDqw>

conversación o las miradas a otros lados y personas cuando la conversación es incómoda o no interesa.

- La comunicación no verbal puede ser el mensaje en sí. Señalar a un sitio cuando alguien pregunta dónde queda, voltear los ojos para “decirle” al interlocutor que lo desaprueba o el índice en los labios para pedir silencio.

Ahora, ¿tiene la comunicación no verbal una estructura? Sí, y esta se parece a la de la comunicación verbal, tales como reglas estructuradas, intencionalidad, consciencia, formalidad e informalidad y la cercanía al interlocutor, solo que en maneras diferentes. De la misma forma en que la comunicación verbal está sujeta a reglas y es entendible pronunciar “Juan va a la tienda” e inentendible “Juan tienda va a la”, la comunicación no verbal tiene sus reglas constitutivas y violarlas daña la comunicación, por ejemplo:

In North America, there are often unspoken rules that guide where we can touch people and when we can do it. We may not hug our students, but we might give a congratulatory hug when they successfully defend their thesis. Male teachers might at some point touch a female student on her forearm, likely not touch her on the small of her back, and definitely not touch her on her backside. They would apply the same touch rules to a male student (Matsumoto, Frank y Hwang, 2013, p. 18).

Se puede usar como ejemplo también el de un niño que ríe cuando su madre le llama la atención. Claramente esa risa está desposicionada y lleva a malentendidos.

Además de esto, el factor de intencionalidad es también borroso, en la comunicación verbal siempre se es intencional, se escogen las palabras y los mensajes que se quieren transmitir. Por otro lado, en la comunicación no verbal no siempre se es intencional, se puede sacudir la mano para saludar a alguien, hacer mala cara para desaprobar o sacar el dedo medio para insultar, estos son actos intencionales; empero, que la voz se quiebre por la muerte de una mascota, que los ojos lloren, las manos tiemblen o la voz se haga aguda, no son intencionales. Por consiguiente, las personas están también menos conscientes de su comunicación no verbal. “Except for unusual circumstances, people can hear all that they speak. People are mostly aware of some of their nonverbal communication, for example, the clothes they wear, the gestures they use, and the expressions they show—but not always” (Matsumoto, Frank y Hwang, 2013, p. 18).

En cuanto a la formalidad e informalidad, la comunicación no verbal es más informal que la verbal y pocas veces se orienta en cómo comportarse en este aspecto, “For example, children are not as often given lessons on how close to stand to others when talking or how to

express anger in a facial expression” (Matsumoto, Frank y Hwang, 2013, p. 18). Estas cosas se aprenden informalmente y sin la intención de hacerlo, pero si se quiere un comunicador oral competente, resulta pertinente formar en comunicación no verbal, máxime cuando en la comunicación oral “es esencial (y a menudo inevitable) poner de manifiesto actitudes y afectos personales e interpersonales” (Briz, 2014, p. 45).

Finalmente, viendo cómo funciona la comunicación no verbal y lo inseparable que es de la comunicación verbal, se puede concluir que esta es importante y que también debería enseñarse en el colegio. En palabras de Matsumoto, Frank y Hwang (2013):

there are no schools or classes on nonverbal behavior. Despite the obvious importance of nonverbal behavior in communication, all of our training in this important aspect of communication is done on the job. We learn how to manage our nonverbal displays from our parents, families, teachers, bosses, and friends. But all of this is done informally, often implicitly (p. 22).

Que la comunicación no verbal, sea necesaria para el empleo y para la interacción con otros, hace que sea también necesaria la formación en este aspecto, sino los estudiantes quedan a la suerte de aprenderlo sin guía ni norte.

En conclusión, la comunicación incluye mensajes verbales y no verbales. Para que funcione tiene que haber un código compartido, un reconocimiento de la intencionalidad y poco ruido. Es importante tanto lo que se dice como la manera en que se dice. Se puede preguntar lícitamente si para comunicarse hay que dar prioridad a los elementos no lingüísticos, la respuesta es que no. Tanto lo verbal como lo no verbal hacen parte de la comunicación y, aunque, como dicen Matsumoto, Frank y Hwang (2013), hay estudios que parecen indicar que la mayoría de mensajes no son verbales, resulta irónico pensar en ello: puede ser que haya mayores mensajes no verbales, pero que los verbales sean más importantes; además, como ya se ha dicho, la lengua es la principal herramienta de comunicación.

6. 2. La Competencia de Comunicación Oral (CCO)

Previo a cualquier elucidación de la CCO, es necesario exponer primero lo que es una competencia y lo que es una habilidad. De allí, que el primero de los 5 apartados en los que se ha dividido la categorización de la CCO sea el de competencias y habilidades, el segundo es la CCO, el tercero expondrá los aportes de la retórica (y la argumentación) para la constitución de un

comunicador oral competente, el cuarto las cuestiones alrededor de diferentes conceptos sinónimos de la CCO confusos o inadecuados, y el quinto trata de dónde situar la CCO en relación con los lineamientos curriculares.

6. 2. 1. Competencias y habilidades

El problema de partida en la confusión entre competencia y habilidad consiste en el reconocimiento semántico hecho sencilla, y hasta inconscientemente, de los conceptos. El investigador docente puede considerarlos sinónimos, o miembros equivalentes de un mismo conjunto semántico; en esta propuesta se difiere de dichas consideraciones. Siguiendo una expresión de conjuntos, este documento lo expresa de la siguiente manera: $C \subset H$; donde C es competencia y H es habilidad. Ahora, todo conjunto C contiene a un conjunto H.

Declarado eso, se puede pasar a definir ambas palabras.

Definir competencia es una tarea difícil por el recorrido histórico y etimológico del término, así como el saber contemporáneo y habitual que de este tienen las personas. Se partirá entonces de dos consideraciones para su definición. En primer lugar, la de diccionario:

“Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (Diccionario de la Lengua Española [DLE], 2022).

En segundo lugar, las hechas por Attewell (2009) en su artículo *¿Qué es una competencia?*. Allí realiza un análisis teórico sobre las ambigüedades y dificultades presentes en cuatro enfoques sociológicos (positivista, etnometodológico, weberiano y marxista) al hablar de competencia. Desde el punto de vista de los etnometodológicos:

Las competencias [...] se hacen invisibles: se ocultan detrás de sus practicantes –o bien psicológicamente en forma de costumbre y de procesamiento de la información no consciente o somáticamente en músculos y neuronas (maña, habilidad y astucia). Es por eso que muchas capacidades humanas no son sólo una cuestión de razón, intelecto, o conocimiento sino que son inconscientes y materialmente asumidas (p. 28).

Y más adelante, citando a Hobsbawm (1984a, 1984b), desde un punto de vista marxista: “competencia en el sentido de cualificación para el trabajo que [puede] adquirirse solamente a través de una larga formación” (p. 36).

Aptitud, idoneidad, capacidad humana, cualificación y formación para hacer algo son un resumen generalísimo de las consideraciones vistas que posibilitan ahora la definición de competencia que proponen los autores de este texto:

Una competencia es la cualidad para practicar alguna actividad. Las competencias, por consiguiente, no se obtienen, sino que son latentes en el individuo; este puede formarse para ser más competente, es decir, optimizar una o más competencias que le permitan un mejor desarrollo en su vida (personal, académica, laboral).

Se observa que “cualidad” puede ser intercambiada por “ser capaz de-” o “tener destrezas o habilidades para-”. Es pertinente señalar que aquí se utilizarán los conceptos de habilidad y destreza como sinónimos. Siendo así, se define habilidad, a partir del DLE (2022), como: la propiedad y disposición a la hora de hacer algo.

De los párrafos anteriores, se desprende que fortalecer una competencia es hacerse con un grupo de habilidades para hacer algo; además, se justifica que competencia y habilidad están en una relación de contención.

Ahora, la acotación de la palabra competencia a la educación o a otros campos como, por ejemplo, el laboral tiene un carácter valorativo y medible, en palabras de Briz (2014):

Cuando decimos que alguien es competente nos referimos a que una persona muestra buenas cualidades, coherentes con una actuación eficaz, principalmente en el ámbito académico o laboral. Para realizar esta afirmación nos basamos en datos pasados o actuales; en argumentos (tenemos referencia de la actuación por observación directa o de manera indirecta); a la vez, nos permite realizar pronósticos sobre las actuaciones futuras y nos lleva a determinadas conclusiones y decisiones (confiar en una persona, contratarla, aprobarla, apoyarla, etc.). La idea de competencia tiene, pues, un carácter valorativo (competente/incompetente), predictivo (previsión de una actuación eficiente/deficiente) y selectivo (aceptación/rechazo) (p. 141).

En ese sentido, una persona es competente en tanto los resultados que presente en su actuación, en su capacidad para hacer exitosamente lo que se exige. “En la medida en que la actuación es inteligente, correcta y adecuada se habla de buen desempeño, de actuación apropiada, exitosa, idónea, eficaz, etc.” (Briz, 2014, p. 147).

Las competencias además de ser valorativas, son diversas y personales, es decir, dependen de las capacidades innatas del sujeto como del medio en que se desenvuelve y que le exige unas determinadas habilidades. Así, entre estudiantes de literatura la competencia matemática suele ser débil, porque su realidad no suele exigir grandes capacidades matemáticas. Se está de acuerdo en concluir junto con Briz (2014) que:

El concepto de competencia se refiere a *lo posible* para una persona: conocimientos y capacidades potenciales (y supuestas); a *lo real*: la actuación observable y evaluable que realiza en la situación; y a *lo ideal*: el ajuste de la actuación y los resultados a lo que es correcto, eficiente, valioso, adecuado, ético, etc. (p. 164).

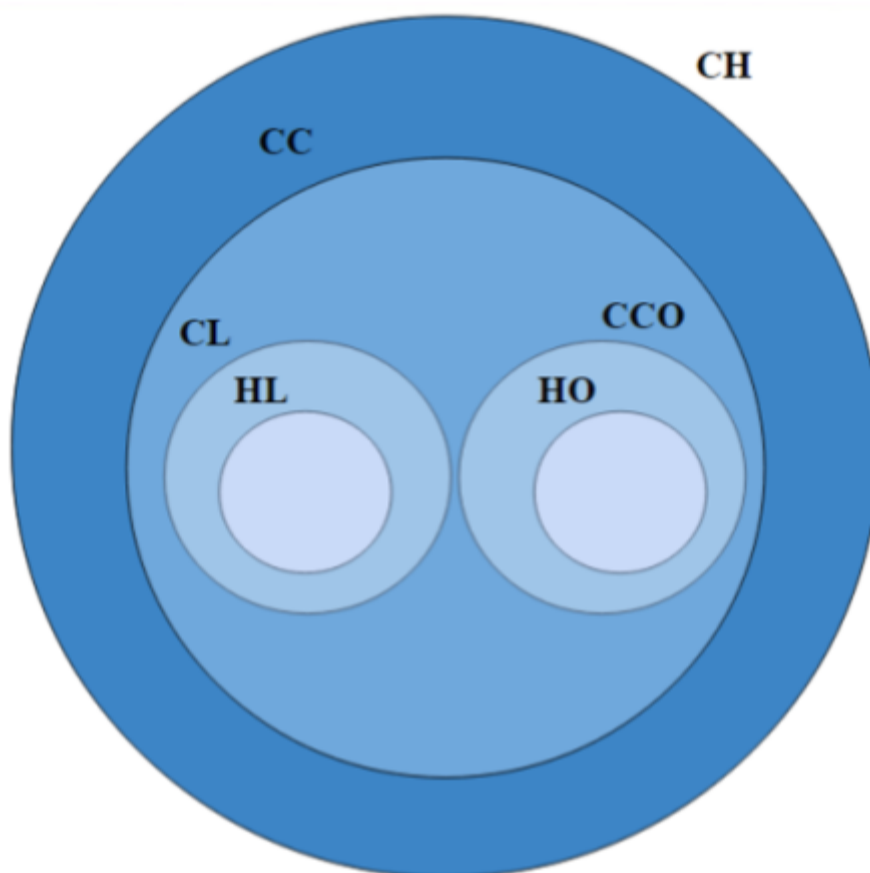
Dentro de las diferentes competencias que el ser humano tiene está la competencia comunicativa; la cual ha tenido un camino aún más complejo, en especial con las discusiones entre competencia lingüística (Chomsky) y competencia comunicativa (Hymes). Dado que “comunicativa” remite a consideraciones más pragmáticas y, por consiguiente, de la lengua en su realización y fin de comunicar, se optará por ella. Al respecto, se está de acuerdo con Cenoz (2004) cuando afirma:

La competencia comunicativa no es solamente una extensión de la competencia lingüística, a la que se le han añadido las reglas relacionadas con el uso. No se trata únicamente de una adición cuantitativa, es también y sobre todo, una ampliación cualitativa. El concepto de «competencia lingüística» se refiere al conocimiento de determinadas reglas mientras que la competencia comunicativa incluye además la habilidad o la destreza para utilizar ese conocimiento (p. 2).

Usando conjuntos, y para efectos de esta propuesta, se expresa así (ver figura 1):

$$C \subset CC \subset CL, CCO.$$

$$CCO \subset HCO$$

Figura 1.*Diagrama de Venn sobre competencias*

Nota 1. **CH:** Competencias humanas. **CC:** Competencias comunicativas. **CL:** Competencia Lingüística. **HL:** Habilidades de la competencia lingüística. **HO:** Habilidades de la Competencia de Comunicación Oral.

Nota 2. Este diagrama es para efecto de la propuesta. Es evidente para el lector que hay más competencias además de la comunicativa y, a su vez, más competencias comunicativas además de la CL y la CCO. Tanto Cenoz, en el artículo citado, como Briz, en su tesis, muestran igualmente diferentes propuestas sobre jerarquización de competencias comunicativas.

Obsérvese que para un conjunto HL hay también un homólogo conjunto HO con el que compartirá algunos elementos, por ejemplo, el conocimiento de la lengua; pero no otros: HO tiene, entre otras habilidades, la kinésica, la cual no comparte con HL.

A partir de esos elementos en común, se apuntala el argumento de que son necesarias prácticas educativas que no olviden que la lectura, la escritura, el habla y la escucha siempre van de la mano.

6. 2. 2. La CCO

Briz (2014) define la CCO como “*la capacidad para expresarse mediante el lenguaje hablado y otros medios de comunicación que pueden acompañarlo, con el fin de participar de forma adecuada en situaciones cotidianas y formales de la vida social, académica y profesional*” (p. 190). Más adelante amplía la definición así:

La competencia de comunicación oral es la capacidad potencial [...] y observable, de carácter complejo y compuesta por diversidad de componentes (conocimientos, procedimientos, actitudes, etc.) de diferente naturaleza (psicológicos, socioculturales, lingüísticos, etc.), para expresarse de manera clara, coherente y comprensible en la transmisión de diversidad de mensajes (información, emociones, opiniones, etc.) mediante el lenguaje hablado y otros medios de comunicación que pueden acompañarlo (verbales o no verbales, medios tecnológicos, etc.), con el fin de relacionarse y participar de forma activa, adecuada, correcta y eficiente en la diversidad de situaciones cotidianas y formales de la vida privada, social, académica y profesional (p. 541).

Interesa de esto, la aclaración “mediante el lenguaje hablado y otros medios de comunicación”, es decir, se reconoce que el hablante no comunica solo con significantes acústicos, sino también con otras formas como ya se había dicho, así como lo “observable” de la CCO.

Al tenor de lo dicho, y si se toman como referencia las características y habilidades que presentan los comunicadores competentes, debe asumirse que es necesario combinar y armonizar habilidades de diferentes áreas, las cuales se pueden jerarquizar: algunas están relacionadas con el conocimiento del emisor y del receptor sobre el tema, otras con la creatividad, la organización de ideas, con aspectos formales, ya sean acústicos, de presencia, de comportamiento y de saber estar. A nadie se le escapa lo que malogra un discurso y una situación comunicativa los tonos inadecuados, las manifestaciones agresivas, el humor tenso, los gestos irrespetuosos o intimidatorios por leves que sean. De igual manera, todos saben que la comunicación se ve beneficiada por los gestos que inspiran serenidad, calma, empatía o conexión comunicativa como la adecuada modulación de la voz, un tono cercano y cariñoso, la simpatía, las manifestaciones de confianza o el énfasis en intimidad que genera armonía

emocional y comunicativa (Cassany *et al.*, 1994). A raíz de esta armonía entre habilidades de diferentes áreas, la CCO se perfila como una competencia transversal.

Briz (2014) hace una clasificación esencial de las competencias en las cuales se distinguen tres clasificaciones: las básicas, las transversales y las particulares. En ese sentido, la CCO es de carácter transversal porque incluye “cualidades y saberes de carácter general, relevantes para cualquier adulto, de carácter polivalente, que pueden utilizarse de manera flexible y versátil en varios ámbitos de actuación, pues son comunes a diversas tareas, ocupaciones y organizaciones” (p. 231).

¿Qué habilidades corresponden a la CCO? Briz (2014) vertebró la CCO en cuatro subcompetencias: la pragmática, la semántica, la formal (o instrumental) y la precomunicativa. Esta taxonomía pone en evidencia que las diferentes competencias comunicativas están en intersección y comparten habilidades. Aquí, las subcompetencias de Briz son vistas más como las habilidades generales de la CCO. Al igual que en la tesis de Briz, para este proyecto, la lectura y análisis de las destrezas de la CCO posibilita su síntesis en instrumentos de investigación que se verán más adelante. Para una referenciación precisa de lo expuesto por Briz, se puede observar como anexo (ver anexo 1) las tablas donde se describe las destrezas de la CCO y las dificultades más frecuentes en la misma (Briz, 2014, pp. 194-204).

6. 2. 3. La cuestión retórica

La retórica es el arte (o la técnica) de hablar y tiene unos aportes más que esenciales a la constitución de un estudiante competente en su comunicación oral. Estos aportes se pueden observar desde el momento en que un hablante intenta comunicar satisfactoriamente algo a su oyente hasta cuando además de comunicarle intenta convencerle.

Se suele entender a la retórica como el arte de la persuasión y se le separa de la argumentación lógica; y así, como en la antigua Grecia, la retórica es denostada porque pareciera una habladuría, una manera audaz de articular razonamientos que bien pueden ser falsos.

Cuando Aristóteles escribe su *Retórica*, esta se restituye y se la ve como una disciplina que también tiene como fin esclarecer la verdad. En palabras de Racionero (1990):

dialéctica y retórica constituyen dos disciplinas paralelas o, mejor, dos técnicas complementarias de una misma disciplina, cuyo objeto es la selección y justificación de enunciados probables con vistas a constituir con ellos razonamientos sobre cuestiones que no pueden ser tratadas científicamente. El objeto es el mismo, por lo tanto, así como

también la naturaleza del saber que ambas instituyen: dialéctica y retórica se presentan, según esta concepción, como *méthodoi*, como instrumentos que determinan los requisitos que deben cumplir las argumentaciones (p. 36)

Hoy en día la retórica está extinta y no hay manuales de retórica. Resulta evidente que en este ámbito contemporáneo se puede hablar de una retórica olvidada pero escindida en dos disciplinas: la oratoria y la argumentación. La primera se encarga de darle al hablante técnicas para hablar en público y convencerlo a partir de comunicación no verbal; la segunda, por su parte, de la articulación lógica del pensamiento que permite comprobar premisas y, por tanto, dar veracidad a lo que se dice. La retórica es entonces una extensión de ambas, cuyo fin es alcanzar y defender la verdad, filosofar, admirar el conocimiento. Si bien el conocimiento y la verdad pueden ser expuestos desde la argumentación, es ingenuo pensar que con solo presentar la verdad esta se va a creer. Es difícil, aún hoy, convencer a un terraplanista o al partidario de uno u otro candidato político de que algunas de las premisas en que se sustentan sus ideas están equivocadas. Por ello, aunque la verdad sea una herramienta fuerte para convencer a alguien, hay que usar otras formas de argumentación. Eso lo sabían Aristóteles y los retóricos de su tiempo.

Aristóteles (trad. en 1990) expone que las formas para persuadir mediante el discurso son de tres especies: “unas residen en el talante del que habla, otras en predisponer al oyente de alguna manera y, las últimas, en el discurso mismo, merced a lo que éste demuestra o parece demostrar” (p. 175). Esta es la tríada de Aristóteles conocida como *êthos*, *páthos* y *lógos*, elementos que son vitales para el estudiante competente en su comunicación oral, pues se ven no solo a la hora de convencer a alguien, sino siempre que haya intención comunicativa.

Así mismo, la eficacia de dicha comunicación, se ve complementada con la credibilidad y cercanía que demuestra el emisor del receptor, pues este reconoce su realidad y contexto, siendo una comunicación verdadera, en caso contrario, es decir, caer en la mentira, sería negar una parte de la realidad del interlocutor.

6. 2. 4. Habla, oralidad, expresión oral, lengua oral y otras cuestiones

Ya que se ha expuesto la CCO y las destrezas que la componen, el lector encontrará bajo este subtítulo detalles sobre los conceptos que se suelen usar en investigaciones respecto de la oralidad. Estos detalles servirán ora para el docente que se planteé investigar el espectro de la oralidad, ora para el trazo eficiente de un marco teórico coherente y sin inconvenientes investigativos. La escritura de los siguientes párrafos corresponde a un primer vistazo que los

escritores dieron al estado del arte, a su posterior revisión y a la formulación del propio objetivo de investigación.

Al revisar proyectos y artículos que ponen el foco en la “producción textual oral”, por decirlo de alguna manera, se encontró poca distinción entre “expresión oral”, “oralidad” y otros nombres, lo cual sucede en parte por la ausencia de una definición categorial desde la Lingüística, como del hecho de que todos esos nombres tienen que ver con “lo oral” y con la comunicación. De hecho, no es que la lingüística no defina categorías para esto, sino que en medio del interés educativo y pedagógico, el investigador docente suele usar un marco teórico fundamentado especialmente en pedagogos.

Para una elucidación de los conceptos, y para observar distinciones, úsese la siguiente versión sintética del objetivo general de esta investigación:

Fortalecer la CCO de los estudiantes.

Plantéese ahora si el nombre CCO es susceptible de ser cambiado por *expresión oral*, *lengua oral* (o *lengua hablada*), *habla*, *oralidad* o *actuación oral*.

La principal dificultad que encuentran esos nombres es que ninguno es una competencia, aunque *habla*, *expresión oral* y *actuación oral* se acercan. Y la segunda dificultad que encuentran, de ahí la importancia de incluir la Lingüística, es que ninguno tiene en su definición convencional el uso de signos no verbales; nuevamente, *expresión oral* y *actuación oral* sí son conceptos que algunas veces se emplean teniendo en cuenta el uso de signos no verbales. Sin duda, este problema se parece al anteriormente descrito entre competencia y habilidad como sinónimos.

Comiéndose desde una reducción del interés de la lingüística: el lenguaje, la capacidad humana que distingue a los seres humanos de los animales; se manifiesta mediante gestos, sonidos, gráficos... Respecto del estudio del lenguaje, tenía Saussure (1931/1945) presente que “las diversas perturbaciones del lenguaje oral están enredadas de mil maneras con las del lenguaje escrito” (p. 38). Así mismo, distingue entre lengua (registro pasivo) y habla (acto voluntario) y su relación: “la lengua es necesaria para que el habla sea inteligible y produzca todos sus efectos; pero el habla es necesaria para que la lengua se establezca; históricamente, el hecho de habla precede siempre” (p. 46).

Del habla, Saussure (1931/1945) define:

El habla es (...) un acto individual de voluntad y de inteligencia, en el cual conviene distinguir: 1º las combinaciones por las que el sujeto hablante utiliza el código de la lengua con miras a expresar su pensamiento personal; 2º el mecanismo psicofísico que le permita exteriorizar esas combinaciones (p. 41).

Si el objetivo fuese “Fortalecer el habla de los estudiantes” habría que precisar que este fortalecimiento es para generar hablantes competentes, es decir, que las combinaciones que hagan con el código les permitan hacerse entender y llegar hacia sus interlocutores y que el mecanismo psicofísico, que para Saussure serían los órganos que permiten formar fonemas y que habría que ampliar a los gestos y movimientos corporales, por citar un ejemplo, beneficie la producción de ese código. Ahora, un hablante competente ha de serlo, como se evidencia en la justificación, no solo en intercambios comunes con sus coetáneos y familia, sino con la academia y su vida profesional.

Si se quiere un hablante competente, no se está hablando de fortalecer el habla, porque esta es una actuación voluntaria e individual: todos hablan. La diferencia está en que, no todos, de forma competente: de lo que verdaderamente se está hablando es de “Fortalecer la competencia para hablar de los estudiantes”. Objetivo válido, sin embargo, sería difícil y portentoso definir una competencia del habla teniendo en cuenta todos sus espectros (gestos, conocimientos, actividad kinésica). De allí que aquí se opte por la conceptualización de la CCO. Por otro lado, la definición de una competencia no debería hacerse solo desde presupuestos pedagógicos, sino con el acompañamiento de la Lingüística.

Lengua oral o lengua hablada son sinónimas del habla, la particularidad de estas es que hacen consciente en el lector el uso de la lengua, la actividad oral humana (oralidad) y la existencia de la lengua escrita (o, la que sería su sinónima, la escritura), por lo que se aplican a ellas las consideraciones anteriores.

Háblese ahora de la actividad humana oral, es decir, la oralidad. Esta es considerada también la representación natural del lenguaje, el mundo de las ondas sonoras (Ong, 1982/2006).

Cuando se usa el concepto de oralidad, se tienen en cuenta las culturas orales y su desarrollo, esto es, la manera en que la humanidad se mueve, se vincula, al rededor de prácticas orales, por eso no ha de considerarse a la oralidad como el aspecto oral del lenguaje (esto sería el habla), sino, precisamente, la actividad humana de ese aspecto del lenguaje. Esa actividad, por

ejemplo, guarda distinción con la actividad humana escrita tanto sincrónica como diacrónicamente.

La oralidad es, en suma, el desarrollo de la lengua oral en las culturas humanas, así como la escritura lo es de la lengua escrita. De la misma forma, la oralidad está formada por textos y productos orales.

El concepto de oralidad no resulta adecuado para abordar disciplinar y científicamente problemas al interior del aula, pues no es posible *Fortalecer la actividad humana* mediante una investigación-acción de aula. La sola formulación de dicho objetivo es descuidada; por la vía de la oralidad serían posibles objetivos de investigación encaminados a estudiar la misma. Véase el siguiente objetivo a manera de ejemplo:

Describir la relación entre la oralidad del siglo veintiuno y la competencia comunicativa oral de los estudiantes del grado noveno de la institución...

Ese objetivo de investigación inductiva es pertinente y establece una clara vía para su desarrollo.

Expresión oral es el concepto más usado como sinónimo de oralidad, así, por ejemplo, lo emplea Ong en su libro *Oralidad y escritura*; de hecho, Ong recoge también como sus sinónimos lengua oral y lengua hablada. Partiendo de la definición de oralidad anterior, resulta incompatible y cacofónico decir algo como “la expresión oral es la actividad humana oral”, por lo que dicha sinonimia es inadecuada para la resolución científica de problemas al interior del aula.

Lo que se deduce es que *expresión oral* es un concepto entre *habla* (lengua oral, lengua hablada) y *oralidad*. Por consiguiente, a la hora de optar por *expresión oral* es necesario discutir su ambigüedad y dotar de especificidad al concepto, porque, como se ha expuesto, habla y oralidad guardan relación estrecha, pero no son una misma cosa.

El problema de *expresión oral* es la parte de “expresión”, pues por *expresión oral* podrían entenderse los gestos, movimientos corporales y espaciales que acompañan al habla, pero no al habla misma. El concepto de habla por sí solo no contiene esos elementos, máxime que no siempre son necesarios: por teléfono cualquiera se descuida de ellos y en conversaciones cortas e improvisadas el oyente no siempre repara en si el hablante los usa. Dicho de otra manera, *expresión oral* sería equivalente a “expresión (es) en el momento (acto) del habla”, así que no incluiría la cadena significativa acústica.

Finalmente, para las consideraciones respecto de la CCO se tuvo en cuenta no solo lo expuesto hasta ahora, sino también las reflexiones del ya citado Martínez (2002) en su artículo *Expresión oral*, allí, por ejemplo, asevera que no existe en la praxis otra cosa que el lenguaje integrado, esto es, que la comunicación lingüística siempre va acompañada de sistemas de comunicación no lingüísticos, como lo son los gestos hechos con el rostro, máxime que la misma ausencia de estos, la inamovilidad, comunica. Siempre las personas hacen un uso del lenguaje integrado, en la escritura incluso (el uso de diferentes colores, fuentes, movilizaciones hacia expresiones de la lengua oral, etc.), que está constituido por la incorporación de signos que los seres humanos creativamente realizan.

Aunque Martínez toma *habla* como sinónimo de *expresión oral*, es cierto que el artículo mismo deja entrever que puede haber confusión y en un punto subtítulo “*Recordemos: la expresión oral es más que escuchar y hablar*” (p. 63).

6. 2. 5. La CCO y los lineamientos curriculares de Colombia

El MEN, en la *Serie lineamientos curriculares*, señala que son cuatro las habilidades del área de Lengua Castellana: lectura, escritura, escucha y habla. De igual forma, define siete competencias: 1) gramatical o sintáctica, 2) textual, 3) semántica, 4) pragmática o socio-cultural, 5) enciclopédica, 6) literaria y 7) poética. ¿Qué consideraciones tiene el MEN respecto a las competencias y habilidades y cómo se relaciona esto con la CCO?

Para empezar, los lineamientos ponen en claro que las actividades del aula han de ser siempre significativas, es decir, necesarias y útiles para el estudiante. Respecto al habla, que es la habilidad que se busca priorizar en este proyecto, dice el MEN (2018) que solo cuando los alumnos tienen confianza en su habilidad para hablar y discutir sobre los textos es cuando se puede pasar a la escritura —ya se dijo aquí de la mano de Saussure e incluso de Ong que el habla siempre precede a la escritura—, además reflexiona:

hablar resulta ser un proceso (...) complejo, es necesario elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue, es necesario reconocer quién es el interlocutor para seleccionar un registro de lenguaje y un léxico determinado, etcétera (p. 27).

Las consideraciones del MEN, para las competencias parten del interés en los contextos comunicativos y en el desarrollo y fortalecimiento de estas en los estudiantes. De allí que

formule las siete competencias anteriores. La CCO de Briz se puede considerar una octava dentro de estas o una ampliación de la competencia pragmática.

Sea como fuere, no deja de ser curioso que aunque el MEN no niega la importancia de la competencia para comunicar oralmente, tampoco contempla una donde se tenga en cuenta el espectro de la misma. Esta duda no es una crítica a los lineamientos del MEN; de hecho, el documento de los lineamientos deja en claro que se trata de un planteamiento general de ideas para que el docente tome una posición al respecto. Obsérvese el siguiente párrafo:

Hemos **planteado algunas ideas** acerca del enfoque, **unas reflexiones sobre** el sentido de las cuatro habilidades comunicativas y un desglose de competencias asociadas a la significación y la comunicación. **La razón de ser de estas ideas es brindar elementos para la comprensión de los procesos del lenguaje y sus implicaciones en la pedagogía;** pero es claro que estos procesos se dan en los actos reales de comunicación, de manera compleja, e incluso simultánea. Por tanto, resulta necesario aclarar que de lo que se trata, en el trabajo pedagógico, es de saber en qué momento se pone el énfasis en ciertas competencias o procesos; por ejemplo, en el trabajo sobre comprensión de textos se podrá poner el énfasis en algunas de estas competencias, y en procesos como la argumentación oral, en otras. No se trata de tomar las competencias o las habilidades como el formato a seguir para la planificación curricular. Es decir, pensamos **que el docente que comprende la complejidad de los procesos de comunicación y significación estará en condiciones de asignarle sentido** a las acciones pedagógicas cotidianas. [Negrilla de los autores]

Ahora, la posición clara que se toma aquí es la de entender la CCO como una competencia para nada ajena a los lineamientos curriculares, es una competencia que al integrarse a las siete del MEN no plantea ninguna contradicción. Además, para las consideraciones hechas sobre competencias y habilidades el MEN ha tenido en cuenta diferentes posturas observadas en las notas del documento:

35. Para plantear este desglose de competencias: gramatical, textual, semántica, enciclopédica, pragmática y sociocultural, nos hemos basado en los trabajos de Canale y Swain (1983) y Bachman 1990, quienes han avanzado en este campo; la idea de competencia enciclopédica la hemos tomado de Umberto Eco.

36. Algunas consideraciones importantes sobre la competencia pragmática se pueden encontrar en la obra de María Victoria Escandell Vidal, *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Antropos, 1993.

37. Para ampliar la noción de códigos socio-lingüísticos ver la obra de Basil Bernstein, *La construcción social del discurso pedagógico*.

(p. 29)

Cenoz, ya citado, tiene en cuenta en su artículo, al igual que el MEN, las propuestas de, por ejemplo, Canale y Swain que le permiten al artículo de Cenoz, al MEN y a este proyecto, como a tantos otros, la definición de competencia y los cuidados teóricos, e incluso educativos, que hay que tener en su formulación.

7. Marco legal

La Constitución Política de Colombia [CPC] (1991) señala en su primer y segundo artículo que Colombia es un “Estado social de derecho” creado con “autonomía de sus entidades territoriales” donde su principal objetivo es “servir a la comunidad” y garantizar los derechos y deberes de todos los ciudadanos colombianos, pues son los ciudadanos quienes promueven la participación y toma de decisiones del país. Por lo tanto, dentro de los artículos que reglamentan el derecho a la educación, se resaltan los siguientes:

Artículo 20. Se garantiza a toda persona la libertad de expresar y difundir su pensamiento y opiniones, la de informar y recibir información veraz e imparcial, y la de fundar medios masivos de comunicación. Estos son libres y tienen responsabilidad social. Se garantiza el derecho a la rectificación en condiciones de equidad. No habrá censura (p. 57).

Artículo 27. El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra (p. 61).

Artículo 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; [...] La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, [...]. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos (p. 82).

Artículo 70. El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional (p. 84).

Por otro lado, la Ley General de Educación (1994) se encarga de señalar las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación, debido a que esta cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad (Ley 115 de 1994). Los autores de este proyecto hacen especial mención de los artículos que reglamentan las normas de la educación básica formal, además de influir en- y enmarcar este proyecto:

- Artículo 19. Definición y duración. La educación básica obligatoria corresponde a la identificada en el artículo 356 de la Constitución Política como educación primaria y secundaria; comprende nueve (9) grados y se estructurará en torno a un currículo común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana. (p.6)
- Artículo 20. objetivos generales de la educación básica; dentro de ellos señalamos dos objetivos que cumplen con la intención de la investigación.
 - a. Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo, y
 - b. Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente. (p.06)
- Artículo 22. Objetivos específicos de la educación básica secundaria; dentro de ellos se destacan:
 - a. El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua;

- b. La valoración y utilización de la lengua castellana como medio de expresión literaria y el estudio de la creación literaria en el país y en el mundo, y
 - c. La comprensión de la dimensión práctica de los conocimientos teóricos, así como la dimensión teórica del conocimiento práctico y la capacidad para utilizarla en la solución de problemas. (p.07)
- Artículo 23. áreas obligatorias y fundamentales para el logro de objetivos generales y específicos de la educación básica, en donde se resalta humanidades y lengua castellana como materias de interés obligatorias. (p.07)
 - Artículo 78. Regulación del currículo. El Ministerio de Educación Nacional diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos, tal como lo fija el artículo 148 de la presente ley. (p.16)
 - Artículo 87. reglamento o manual de convivencia. Los establecimientos educativos tendrán un reglamento o manual de convivencia, en el cual se definan los derechos y obligaciones de los estudiantes. Los padres o tutores y los educandos al firmar la matrícula correspondiente en representación de sus hijos, estarán aceptando el mismo. (p.19)
 - Artículo 110. Mejoramiento profesional. La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional. El Gobierno Nacional creará las condiciones necesarias para facilitar a los educadores su mejoramiento profesional, con el fin de ofrecer un servicio educativo de calidad. (p.23)

Estos artículos, y las leyes en general, ponen el énfasis, tanto como este proyecto, en la comunicación y en el desarrollo integral de los estudiantes.

La planeación de la secuencia didáctica, por su parte, está ligada a los Lineamientos curriculares y Estándares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional para el grado noveno enfocados en las Competencias Comunicativas Orales (CCO).

Las competencias a desarrollar (Lineamientos) son:

- Competencia semántica: referida a la capacidad de reconocer y hacer uso de los significados de manera consciente dentro del contexto comunicativo.

- Competencia pragmática: referida a la capacidad del hablante para identificar y producir enunciados comunicativos.
- Competencia sintáctica: referida a las reglas gramaticales que rigen la producción de enunciados lingüísticos.
- Competencia enciclopédica: referida a los actos de significación y comunicación de saberes previos construidos en los contextos socio-culturales y familiares.
- Competencia literaria: Referida a los procesos de lectura, escritura y análisis de obras literarias.
- Competencia poética: Referida a la capacidad de creación de su propio estilo personal.

El eje que más interesa de los lineamientos para este proyecto, por su parte, es el dedicado a los *procesos de construcción de sistemas de significación*, entiéndase como el trabajo pedagógico para la construcción de significados, es decir, lenguaje verbal, lenguaje de imagen y señales; este eje permite determinar los procesos asociados a la lectura, escritura, oralidad y escucha; puesto que, usar y producir distintos tipos de texto (ya sean verbales o no verbales) implica trabajar sistemáticamente las habilidades lectoras, escriturales y orales; recordemos que el proyecto de investigación parte de la deficiencia que poseen los estudiantes al comunicar sus ideas frente a un público, por ello el sentido de la investigación es comprender la necesidad de establecer un proceso de construcción de la CCO a partir de los sistemas de significación.

Los Estándares establecidos para noveno, que posibilitan y legitiman las actividades de aprendizaje hechas en el aula mediante esta investigación, son los reglamentados para octavo y noveno. A continuación se mostrarán (MEN, 2007, pp. 38-39).

Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje

Octavo a noveno

Al terminar noveno grado...

PRODUCCIÓN TEXTUAL	COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL	LITERATURA
<p>Produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos.</p>	<p>Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.</p>	<p>Determino en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente.</p>
<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizo previamente las ideas que deseo exponer y me documento para sustentarlas. • Identifico y valoro los aportes de mi interlocutor y del contexto en el que expongo mis ideas. • Caracterizo y utilizo estrategias descriptivas y explicativas para argumentar mis ideas, valorando y respetando las normas básicas de la comunicación. • Utilizo el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de mis interlocutores y la fuerza de mis propios argumentos. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseño un plan textual para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes en los contextos en que así lo requiera. • Utilizo un texto explicativo para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes, de acuerdo con las características de mi interlocutor y con la intención que persigo al producir el texto. • Identifico estrategias que garantizan coherencia, cohesión y pertinencia del texto. • Tengo en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas para la producción de un texto. • Elaboro una primera versión de un texto explicativo atendiendo a los requerimientos estructurales, conceptuales y lingüísticos. • Reescribo el texto, a partir de mi propia valoración y del efecto causado por éste en mis interlocutores. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conozco y caracterizo producciones literarias de la tradición oral latinoamericana. • Leo con sentido crítico obras literarias de autores latinoamericanos. • Establezco relaciones entre obras literarias latinoamericanas, procedentes de fuentes escritas y orales. • Caracterizo los principales momentos de la literatura latinoamericana, atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de género, de autor, etc. • Identifico los recursos del lenguaje empleados por autores latinoamericanos de diferentes épocas y los comparo con los empleados por autores de otros contextos temporales y espaciales, cuando sea pertinente.

MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN	
<p>Retomo crítica y selectivamente la información que circula a través de los medios de comunicación masiva, para confrontarla con la que proviene de otras fuentes.</p>	<p>Comprendo los factores sociales y culturales que determinan algunas manifestaciones del lenguaje no verbal.</p>	<p>Reflexiono en forma crítica acerca de los actos comunicativos y explico los componentes del proceso de comunicación, con énfasis en los agentes, los discursos, los contextos y el funcionamiento de la lengua, en tanto sistema de signos, símbolos y reglas de uso.</p>
<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizo los medios de comunicación masiva a partir de aspectos como: de qué manera(s) difunden la información, cuál es su cobertura y alcance, y a qué tipo de audiencia se dirigen, entre otros. • Diferencio los medios de comunicación masiva de acuerdo con sus características formales y conceptuales, haciendo énfasis en el código, los recursos técnicos, el manejo de la información y los potenciales mecanismos de participación de la audiencia. • Utilizo estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de información que circula en diferentes medios de comunicación masiva. • Selecciono la información obtenida a través de los medios masivos, para satisfacer mis necesidades comunicativas. • Utilizo estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de la información que proporcionan fuentes bibliográficas y la que se produce en los contextos en los que interactúo. • Establezco relaciones entre la información seleccionada en los medios de difusión masiva y la contraste críticamente con la que recojo de los contextos en los cuales intervengo. • Determino características, funciones e intenciones de los discursos que circulan a través de los medios de comunicación masiva. • Interpreto elementos políticos, culturales e ideológicos que están presentes en la información que difunden los medios masivos y adopto una posición crítica frente a ellos. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizo diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otras. • Identifico rasgos culturales y sociales en diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otros. • Relaciono manifestaciones artísticas no verbales con las personas y las comunidades humanas que las produjeron. • Interpreto manifestaciones artísticas no verbales y las relaciono con otras producciones humanas, ya sean artísticas o no. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozco el lenguaje como capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar. • Entiendo la lengua como uno de los sistemas simbólicos producto del lenguaje y la caracterizo en sus aspectos convencionales y arbitrarios. • Explico el proceso de comunicación y doy cuenta de los aspectos e individuos que intervienen en su dinámica. • Comprendo el concepto de coherencia y distingo entre coherencia local y global, en textos míos o de mis compañeros. • Valoro, entiendo y adopto los aportes de la ortografía para la comprensión y producción de textos.

8. Marco contextual

La información descrita en esta sección parte de la lectura del Proyecto Educativo Institucional (PEI) del colegio en el que los investigadores desarrollan las cuatros fases de práctica, documento titulado *Institución educativa Humberto Tafur Charry (2020)*.

La I. E. Humberto Tafur Charry se encuentra ubicada en la Cra 50c No 18 38 al oriente de la ciudad de Neiva, Huila; la institución es mixta y ofrece los niveles educativos de preescolar, educación básica, educación media académica y técnica. El colegio funciona en la jornada mañana, tarde, noche y fines de semana, además cuenta con dos sedes, las Palmas y las Palmitas ubicadas en la comuna 10. El actual proyecto de fortalecimiento de la CCO se realizó en la sede Palmas, durante la jornada de la tarde, donde la mayoría de estudiantes proviene de los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3.

El nombre del colegio es el de un ilustre escritor huilense, en reconocimiento y honor a su memoria, ya que había fallecido en 1985 el 8 de septiembre, fecha que se escogió posteriormente como día del colegio. El proyecto de la creación estuvo a cargo de estudiantes practicantes de Administración Educativa de la Universidad Surcolombiana (Tulia Inés Ospina, Luz Alba Yustre, Dilia Vega Ospina, asesoradas por Grace Alvarez de Alarcón), y se denominó “ESTUDIO SOCIOEDUCATIVO Y PROYECTO DE CREACIÓN DEL BACHILLERATO NOCTURNO PARA LOS BARRIOS ORIENTALES DE NEIVA”.

Tras varios años, en 2009, mediante Resolución 1581 del 23 de noviembre se otorga el Reconocimiento Oficial a la Institución, en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y media, así como en los Ciclos lectivos Especiales – CLEI, educación para adultos. Además, en este mismo acto administrativo se reconocen los títulos técnicos en Manejo de Ventas, productos y servicios y, el de Técnico en Cocina.

8. 1. Misión de la I. E.

La institución educativa Humberto Tafur Charry, de carácter oficial, ofrece el servicio público en los niveles de preescolar, básica, media académica y media técnica a la comunidad neivana, con lineamientos curriculares y pedagógicos acordados en el PEI; con el propósito de contribuir al mejoramiento de los proyectos de vida de los miembros de la comunidad educativa.

8. 2. Visión de la I. E.

La Institución Educativa Humberto Tafur Charry, hacia el 2025 será un centro formador de estudiantes para el desempeño social, académico, técnico, productivo, e investigativo.

8. 3. Principios fundamentales de la I. E.

- Una acción educativa con gran sentido de respeto por el derecho mismo a la Educación, a los valores y libertades del ser humano.
- Una Educación orientada a la formación integral del ciudadano, con alto sentido humanista y de servicio comunitario.

- Una Educación que acata la Ley, normas y disposiciones vigentes como herramientas para las relaciones sociales, laborales y estudiantiles.
- Respeto por el propio ser y por el prójimo reconociendo las diferencias individuales.
- Formación para el futuro, con un alto sentido de responsabilidad en cuanto al cuidado y conservación del medio ambiente.
- La convivencia pacífica y la tolerancia, enmarcadas en principios democráticos y de participación.
- La libertad y la autonomía, principios esenciales para formar personas capaces de tomar decisiones.
- El valor de la solidaridad, como orientador del trabajo colectivo e interdisciplinario.

8. 4. Objetivos generales de la I. E.

- Aplicar alternativas de solución que permitan la participación de la comunidad educativa como elemento primordial para mejorar la calidad de la educación.
- Crear un ambiente propicio que permita un mejor acercamiento entre el niño y el docente.
- Incrementar la colaboración, el respeto, lealtad y sinceridad entre compañeros.
- Formar personas capaces de formular problemas y proponer soluciones a hechos reales.

8. 5. Objetivos específicos de la I. E.

- Desarrollar habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente.
- Desarrollar los valores: civiles, éticos, morales, de organización social y de convivencia humana.
- Orientar para la participación y organización infantil y en la buena utilización adecuada del tiempo libre.

8. 6. Modelo pedagógico *Hacia la Personidad y la Liberación*

El Modelo Pedagógico hacia la PERSONEIDAD y LIBERACIÓN Tafuriana está imperado por los postulados y lineamientos del modelo personalizante y liberador propuesto por la hermana Judith León Guevara fundamentado en los planeamientos de Emmanuel Mounier (Personalismo) y Paulo Freire (Liberación para América Latina).

Este modelo pedagógico se fundamenta en los principios de libertad, singularidad, autonomía y trascendencia. Estos elementos hacen parte del inventario general de los habitantes de la comuna 10 de esta ciudad, que en su gran mayoría tienen sus hijos y parientes en la I. E., dichos principios hacen de nuestros estudiantes hombres nuevos comprometidos con la región y el país. Además, este modelo es un aporte significativo al desarrollo de un mejor hombre; comprometido con el mejoramiento de su entorno, de su familia y de la sociedad en general.

9. Metodología

La presente propuesta de investigación se sitúa dentro del marco de la investigación pedagógica, la cual tiene como objetivo la transformación e innovación de las prácticas como base de la formación docente; es así que busca indagar sobre los problemas y procesos cognoscitivos, metodológicos y prácticos de la formación del educando y de la enseñanza-aprendizaje; igualmente, analiza las problemáticas académicas en el aula, la práctica docente, la interacción con los estudiantes, los saberes disciplinares, el currículo, la didáctica y los procesos de evaluación (Marín, 2012).

Entre los fines más importantes de la investigación pedagógica están “innovar y transformar las prácticas para mejorar, cada vez más, la educación y los procesos pedagógicos en función de una excelente calidad que beneficie la vida y el desarrollo del educando y, por ende, también de la comunidad” (Marín, 2012, p. 12). En consecuencia, esta investigación procura atender dichas necesidades a través del fortalecimiento de competencias y habilidades que el currículo contempla, pero que son poco desarrolladas en el aula.

9. 1. Perspectiva epistemológica

El presente texto surge del espíritu surcolombiano, que se deja entrever en la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, donde la formación de docentes es “una oportunidad, para aportar a las necesidades educativas de la región” (Universidad Surcolombiana [USCO], (s. f.)) y que tiene propósitos de formación como:

La transformación de los contextos educativos regionales y nacionales, a través de la sistematización, reflexión y evaluación de la práctica pedagógica [y] el reconocimiento y la contextualización de los saberes propios de la historia, cultura, lengua y la literatura, a través de procesos de investigación.⁵

⁵ Universidad Surcolombiana [USCO]. (s. f.). *Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana*. <https://gaitana.usco.edu.co/facultad-de-educacion/licenciatura--en-literatura>

Así, se parte del pragmatismo sociológico como paradigma en el que “la justificación del conocimiento está en su vinculación con la praxis social concreta” (Hurtado, 2010, p. 42) y del cual se propuso la modalidad de investigación-acción como una forma de investigar a partir de conocimiento nacido del quehacer docente.

9. 2. Tipo de investigación

La presente investigación, que busca fortalecer la CCO de un grupo específico de estudiantes en sus situaciones igualmente particulares e intereses variados, corresponde al nivel integrativo. En este, “el conocimiento trasciende el campo de las explicaciones para expresarse en acciones concretas que, de manera intencional y planificada, modifican o transforman el evento que se está estudiando” (Hurtado, 2005, p. 44). Para ello, es necesario antes pasar por los niveles anteriores de percepción, aprehensión y comprensión o, lo que es lo mismo: para poder fortalecer la CCO (lo cual implica un nivel integrativo en tanto que se pretende transformar una práctica) es necesario empezar por procesos de descripción, análisis y comprensión para integrarlos en la modificación de la situación concreta a transformar.

Dentro del nivel integrativo, el tipo de investigación aquí realizada es la interactiva, la cual “ejecuta acciones para modificar un evento y recoge información durante ese proceso con el fin de reorientar la actividad” (Hurtado, 2010, p. 603). En consecuencia, una investigación interactiva no se agota en la propuesta de estrategias, sino que su fin principal es la implementación de esas estrategias para modificar la situación. Además, dado que es integradora, generalmente se usan técnicas de análisis diferentes y conjuntas para cada objetivo. Asimismo, la evaluación del impacto se da a corto plazo y con la información obtenida durante la aplicación de la propuesta, “pues los cambios definitivos y el impacto a largo plazo se detectan en la investigación evaluativa” (Hurtado, 2010, p. 616).

9. 3. Modalidad de investigación

La modalidad de investigación interactiva que se usa en este proyecto es la investigación-acción, en la cual el educador examina con cuidado sus prácticas para mejorarlas y transitar hacia problemas más complejos, a saber: “You use action research when you have a specific educational problem to solve” (Creswell, 2012, 577). Este método se caracteriza por tener un docente que analiza las situaciones sociales, humanas y críticas de su escuela, asimismo, busca su comprensión a partir de diagnósticos, definición de situaciones problema, emprendimiento de acciones para explicar lo que sucede y diálogos entre los participantes para encontrar solución a través de distintas estrategias y configuraciones didácticas.

Esta modalidad trae beneficios para la situación problema, el docente, y los estudiantes. Contemplan Kemmis y McTaggart (1988) en Latorre (2005):

Los principales beneficios de la investigación-acción son la mejora de la práctica, la comprensión de la práctica y la mejora de la situación en la que tiene lugar la práctica. La investigación-acción se propone mejorar la educación a través del cambio y aprender a partir de las consecuencias de los cambios (p. 27).

En aras de objetivar la situación problema y procurar objetivos que permitan un flujo circular del pensamiento, donde se evalúen los impactos y se asuma una postura en consecuencia, se optó por el modelo de investigación-acción de Kemmis (1989) descrito por Latorre (2005), pues tiene dos ejes de interés: uno estratégico (acción y reflexión) y otro organizativo (planificación y observación). El proceso de este modelo particular está fundamentado en la planificación, acción, observación y reflexión. Destaca de este proceso su "intención prospectiva", es decir, prever el cambio que ocasiona la propuesta y ofrecer una reflexión orientada a la acción.

El punto de reflexión no solo es esencial para el mejoramiento de la situación en el aula, sino para el propio docente, máxime si este está llevando a cabo sus prácticas pedagógicas, pues

When action researchers engage in a study, they are interested in examining their own practices rather than studying someone else's practices. In this sense, action researchers engage in participatory or self-reflective research in which they turn the lens on their own educational classroom, school, or practices (Creswell, 2012, 586).

En síntesis, la investigación acción beneficia a los sujetos, al contexto y a los investigadores.

9. 4. Población y muestra

La sede central de la I. E. Humberto Tafur Charry de carácter oficial se localiza en el municipio de Neiva, en la comuna diez. Cuenta con atención en la jornada de la mañana y en la jornada de la tarde. Esta sede ofrece el nivel de secundaria con media técnica en cocina y en inglés. La comunidad educativa está conformada en su mayoría por familias de estratos 1, 2 y 3.

La muestra de este estudio la componen veintiocho (28) estudiantes de noveno, compuestos de diecinueve (19) varones y nueve (9) féminas entre las edades de 13 y 15 años. De igual manera, hace parte de esta aula de noveno el docente titular de Lengua Castellana y los dos docentes practicantes.

9. 5. Técnicas e instrumentos de investigación

Dado que la investigación-acción ve su justificación en cuanto que haya una transformación de la situación de los participantes y en la que, además, se trabaja con sujetos de investigación y no con objetos, la *tekné* suele ser cualitativa. Con todo, aquí se optó por técnicas tanto cualitativas como cuantitativas, pues la conjunción de ambas permite una valoración efectiva de los sujetos y su actuar, así se pueden tomar decisiones en beneficio de la solución del problema y de los objetivos a alcanzar. Bordón (2000), al precisar los conceptos de evaluar y examinar, afirma:

evaluar supone un proceso más amplio, cuyo fin consiste en **proporcionar la información necesaria para poder tomar una decisión**. Para la evaluación se pueden adoptar tanto procedimientos cuantitativos como cualitativos. Examinar, por su parte, constituye una forma de evaluar que implica la utilización de **procedimientos cuantitativos con el fin de determinar o medir un nivel de actuación** (p. 152).
[Negrilla puesta por los autores]

Dentro de las diferentes técnicas existentes, se optó por las siguientes:

- Observación, en un primer momento de las sesiones del docente titular y, en un segundo momento, un diario de campo para los docentes practicantes.
- Diagnósticos, a partir de examen por parte de los docentes y coevaluación y autoevaluación de los estudiantes para así alcanzar una evaluación exitosa que permitiera tomar decisiones.

Como adoptar una recolección de datos tanto cuantitativa como cualitativa puede llevar a la confusión del paradigma, a una discusión también perenne y álgida de solo usar métodos cualitativos y, además, puede que la consideración anterior sobre el proceso de evaluar resulte insuficiente para la justificación de las técnicas usadas, recuérdese que:

Action research has an applied focus. Similar to mixed methods research, action research uses data collection based on either quantitative or qualitative methods or both. However, it differs in that action research addresses a specific, practical issue and seeks to obtain solutions to a problem (Creswell, 2012, 577).

Y de igual forma lo concibe González (2012):

Es importante tener en cuenta que en la investigación-acción es más común emplear métodos cualitativos. Sin embargo, se tiende a una investigación mixta en la que se utilizan las herramientas más apropiadas de los dos tipos (investigación cuantitativa y

cuantitativa) para lograr una «triangulación» de datos (corroboración y confirmación de datos), descubrir posibles contradicciones, ampliar y conseguir resultados más detallados (párr. 4).

Y más adelante expone Creswell (2012):

the teacher–researcher collects data by gathering multiple sources of data (quantitative and qualitative) and by using a variety of inquiry tools, such as interviews, questionnaires, or attitude scales. Data collection also consists of attending to issues of validity, reliability, and ethics, such as provisions for informed consent from participants (p. 581).

9. 5. 1. Observación

Se usaron dos instrumentos que cumplen con las exigencias de la técnica de observación para investigar, esto es, una que “[...] registra bien los acontecimientos para ofrecer una descripción relativamente incuestionable para posteriores análisis y el informe final. Deja que la ocasión cuente su historia, la situación, el problema, la resolución o la irresolución del problema” (Stake, 1995/1999, p. 61).

El primer instrumento usado fue la *Guía de observación de las actividades desde la enseñanza* (ver anexo 2) aplicado durante la primera fase de la investigación, la cual permitió registrar la interacción entre el docente titular, los alumnos y el medio, lo que la hizo apropiada para el caso y condujo a la definición del problema. Por otro lado, durante la inmersión e intervención de los docentes practicantes, se usó como instrumento de observación el diario de campo (ver anexo 3): cuaderno de notas donde se apuntan principalmente los datos espacio temporales donde se ubica la observación, los hechos observados y los comentarios de los observadores (Martín y Porlán, 1997).

9. 5. 2. Diagnósticos

Se utilizaron dos instrumentos asociados a la técnica de diagnóstico: una prueba de control llamada *Examen diagnóstico de la CCO* (ver anexo 4) y la *Autoevaluación de la competencia de comunicación oral (CCO)* (ver anexo 5) para el primer diagnóstico; para el final, aplicado a las actividades de evaluación de la propuesta, se usó la misma prueba de control y *Mi competencia de comunicación oral, autoevaluación* (ver anexo 6). La conjunción de ambos instrumentos permitió evaluar —usando la definición anterior de Bordón— el desempeño de la CCO de los estudiantes a lo largo del proceso; por tal razón, la aplicación fue antes y después de

la intervención en el aula. Asimismo, tras la aplicación del diagnóstico, se llevaron a cabo actividades de coevaluación.

Respecto a la prueba de control, dice Bordón (2000) que es un “pequeño examen destinado a medir objetivos muy definidos [...] se utiliza para obtener información previa al proceso de enseñanza/aprendizaje” (p. 156). El diagnóstico aplicado mide qué tan competente es el estudiante en la comunicación oral a partir de las destrezas que ha desarrollado, pues al ser de carácter sumativo determina hasta qué punto los estudiantes han alcanzado el propósito de aprendizaje (Lenowski, 1995).

Una vez se ha diagnosticado la CCO del estudiante, se procede con la autoevaluación, la cual es definida por Lenowski (1995) como “the evaluation or judgment of ‘the worth’ of one’s performance and the identification of one’s strengths and weaknesses with a view to improving one’s learning outcomes” (p. 146) y precisa a continuación “self-evaluation is involved with the identification of the value of the teaching and learning experience” (p. 147).

La autoevaluación no es entonces solo un instrumento que el profesor usa al interior del aula para realizar evaluaciones formativas, sino una herramienta para mejorar el aprendizaje en general. Además, “Student self-evaluation, that involves human judgement and dialogue, could hold the key to unlock the door to the student’s thoughts, understandings and explanations for the teacher” (Lenowski, 1995, p. 147). Se nota que la autoevaluación va también acompañada por el diálogo con el maestro y, si se quiere coevaluar, ese diálogo es entre todos los participantes del aula.

La conjunción del examen diagnóstico (una evaluación de carácter sumativo) y la autoevaluación y coevaluación (evaluaciones de carácter formativo) permite no solo la medición del desempeño competente de los estudiantes, sino la consciencia por parte de estos últimos de la propia responsabilidad en su aprendizaje y los elementos a mejorar.

9. 5. 2. 1. Caracterización del instrumento de diagnóstico de la CCO.

El *Examen diagnóstico de la CCO* es el instrumento de recolección de información que requiere una explicación a detalle, pues sin ella no se sabría de qué va la rúbrica y se aumentaría con ello la superstición de que evaluar el desempeño oral es difícil y brumoso, si no imposible. El instrumento para la medición de la competencia está dividido en tres macrohabilidades, quienes a su vez se ramifican en tres microhabilidades:

9. 5. 2. 1. 1. *Macrohabilidad del talante.*

Esta macrohabilidad corresponde a los aspectos emocionales que residen en el carácter del orador, es decir, en las razones (o destrezas) por las que es posible hacer un elogio de quien habla. En palabras de Aristóteles en su *Retórica* (trad. en 1990):

<se persuade> por el talante, cuando el discurso es dicho de tal forma que hace al orador digno de crédito. Porque a las personas honradas las creemos más y con mayor rapidez, en general en todas las cosas, pero, desde luego, completamente en aquellas en que no cabe la exactitud, sino que se prestan a duda; si bien es preciso que también esto acontezca por obra del discurso y no por tener prejuizado cómo es el que habla (p. 176).

1. Microhabilidad de entonación

La entonación es aquella microhabilidad en la que se observa la voz del orador, sus matices, volumen, timbre, ritmo, pausas, etc. en su uso expresivo. Quiere decir esto que, por ejemplo, un orador genera desconfianza en sí mismo desde el momento en que su expresividad se da con un volumen bajo y sin matices.

2. Microhabilidad de fluidez

Corresponde esta microhabilidad al reconocimiento del código lingüístico, a la formulación de enunciados completos, a la estructura acústica armoniosa y sin ruido, es decir, sin muletillas como *ahm* o *ehm*.

3. Microhabilidad de Autocontrol

Trata esta microhabilidad de las formas en las que el orador muestra coherencia con lo que dice o, lo que es lo mismo: “lo que digo se corresponde con lo que soy”. Así, estará vestido para la ocasión, hará una entrada, procurará que su persona sea armoniosa con su discurso y hablará creyendo en lo que defiende. Un ejemplo de esto es, precisamente, aquellas matices en la voz en las que se le hace saber al público que *esto* es puntualmente importante para el orador y por tanto para ellos.

Los matices hacen parte de la entonación, pero es su uso adecuado y correspondido con las otras microhabilidades (gestos, fluidez, figuras literarias) lo que revela que el orador tiene el control de sí mismo y que está “empoderado” de su discurso. En palabras acusativas actuales: “si ni tú te crees lo que dices, ¿por qué te creería yo?”.

9. 5. 2. 1. 2. Macrohabilidad de la disposición de oyentes.

Esta macrohabilidad desarrolla lo necesario para disponer al público, es decir, cuando los oyentes son motivados a una u otra emotividad. Si bien estos elementos pueden verse como del talante, la precisión está en que aquí no se trata de evidenciar la ética del orador, sino en elementos que el orador usa (sean o no de su carácter) para ser atendido por el público, máxime que aspectos del talante pueden mover al público hacia ciertas emociones. Recuérdese que todas estas habilidades están relacionadas con ser un comunicador oral competente, de tal manera que si se yerra en unas, este error se traslada a las otras: es difícil tener autocontrol cuando no se tiene idea del tema del que se habla ni a qué público va dirigido. Sobre esta macrohabilidad, se precisa en Aristóteles (trad. en 1990): “las pasiones son, ciertamente, las causantes de que los hombres se hagan volubles y cambien en lo relativo a sus juicios, en cuanto que de ellas se siguen pesar y placer, o bien cuando amamos que cuando odiamos” (p. 310).

1. Microhabilidad de Interacción

Aquí se observan los mecanismos con los que el orador interactúa con el público, sea miradas, movimientos en el espacio, dirigir la palabra a partes específicas del auditorio, movimientos corporales para llamar la atención, adecuación del escenario, funciones del lenguaje (emotiva, conativa, fática...), etc.

2. Microhabilidad de gestos

Quizá es esta la microhabilidad que más guarda relación con el autocontrol, pues en tanto que el comunicador sea consciente de cómo puede usar sus gestos para persuadir al público, será capaz de autocontrolarse. Se suscriben aquí los movimientos del rostro, de las manos e incluso la postura corporal.

3. Microhabilidad de figuras literarias

Las figuras retóricas, del pensamiento o literarias son aquellas formas poéticas del lenguaje que permiten interactuar con el público y exponer el tema de interés. Se trata de elementos que unen oraciones o enunciados, así como la recurrencia, la paráfrasis, la sustitución, la deixis, la elipsis, el símil, la metáfora, etc.

9. 5. 2. 1. 3. Macrohabilidad del conocimiento.

Interesa a esta macrohabilidad el saber discursivo (el procedimiento del discurso) como el saber científico (conocer de lo que se habla) y se corresponde estrictamente con la parte de la retórica expuesta antes como: la articulación lógica del pensamiento que permite comprobar

premisas y, por tanto, dar veracidad a lo que se dice. Las personas se convencen por la veracidad del discurso, al margen de los factores emocionales de la persuasión, cuando se les muestra la verdad, o lo que parece serlo, a partir de lo que es veraz en cada caso (Aristóteles, trad. en 1990).

1. Microhabilidad de argumentación

Esta microhabilidad corresponde a la comprobación lógica de los juicios a través de diferentes tipos de argumentos y no solo de la experiencia u opinión propia (Weston, 2005).

2. Microhabilidad de saberes

Esta microhabilidad corresponde al fin y tema del discurso mismo, es decir, lo informado que se está o no del tema. Esto se observa en: seguridad en lo que expone, capacidad de síntesis, establecer preguntas sobre lo que habla, claridad, no ambigüedad, referencias de autoridad, etc.

3. Microhabilidad de léxico

Corresponde al manejo del léxico especializado necesario para su discurso. Debe hacerse hincapié en el manejo, pues no se trata de forzar tecnicismos y fórmulas excesivamente ornamentadas, sino en el uso de léxico que favorezca, por ejemplo, la sustitución por sinonimia, la descripción de un concepto, el manejo pragmático del código (a quiénes se dirige). De tal manera que, por ejemplo, un uso adecuado del léxico se nota en el abandono de expresiones como “esa vaina”, “pues eso” “la cosa esa”.

9. 6. Etapas del proceso de investigación

Se siguió el modelo *kemmisiano* mencionado para alcanzar el objetivo propuesto. Su proceso, dice Latorre (2005), “está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionadas: *planificación, acción, observación y reflexión*. Cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva, y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción” (p. 35).

El modelo de Kemmis se representa en una espiral de ciclos (ver anexo 7), cada ciclo lo componen cuatro momentos:

- El desarrollo de un plan de acción críticamente informado para mejorar aquello que ya está ocurriendo.
- Un acuerdo para poner el plan en práctica.
- La observación de los efectos de la acción en el contexto en el que tienen lugar.

- La reflexión en torno a esos efectos como base para una nueva planificación, una acción críticamente informada posterior, etc. a través de ciclos sucesivos.
(p. 36)

A partir de lo anterior, esta investigación se estructura en cuatro etapas realizadas a lo largo de 24 meses (ver tabla 1). La primera concierne a la *planificación*, donde se desarrollaron los instrumentos y los respectivos diagnósticos; la segunda, *acción*, corresponde a la aplicación y consideraciones de la secuencia didáctica; la tercera, *observación*, consiste en el análisis de los resultados; y, por último, *reflexión*, donde se discuten los resultados.

Tabla 1.

Etapas del proceso de investigación

#	Etapas	Mes																							
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1	Planificación: desarrollo de Diagnósticos	■	■	■	■	■	■																		
2 y 3	Acción y observación: diseño y aplicación de la Secuencia Didáctica							■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■						
4	Reflexión: Análisis de los resultados y conclusiones.																			■	■	■	■	■	■

Nota. La cantidad de meses corresponde al tiempo que se usó para las actividades y no a meses calendario.

10. Análisis de la información

El presente análisis de la información se hace teniendo en cuenta los presupuestos de la investigación acción, por lo que se procederá a revisar y sistematizar la información recolectada a través de las diferentes técnicas e instrumentos de investigación para cada objetivo y, luego, se confrontará con los antecedentes y el marco teórico para generar una reflexión educativa más crítica, que permita un mayor esclarecimiento de la acción educativa. Siendo así, el lector encontrará subtítulos bajo los objetivos donde, por ejemplo, se analizarán los aspectos asociados a cada macrohabilidad. Igualmente, encontrará en el objetivo 2 un resumen generalísimo de la secuencia didáctica y el respectivo análisis de las actividades hechas.

10. 1. Objetivo específico 1

→ Diagnosticar la CCO de los estudiantes de noveno grado de la I. E. Humberto Tafur Charry de la ciudad de Neiva.

Dando cumplimiento a este objetivo, se revisó el marco teórico aquí propuesto, se desarrollaron instrumentos y se obtuvo el diagnóstico. La información (de interés diagnóstico general) que se obtuvo de la *Guía de observación* y del *Diario de campo* es la siguiente:

- No había una presentación del propósito de aprendizaje por parte del docente.
- Las clases no motivaban la discusión entre pares o entre docente y estudiantes.
- Las habilidades del área que más desarrollo tenían, y a partir de las cuales se diseñaban las actividades de aula, eran principalmente la lectura y la escritura, por lo que el habla y la escucha acababan por ser omitidas o, en el mejor de los casos, subsidiarias de las otras.
- No había espacio para evaluar diferentes actividades orales, por ejemplo: exposiciones, lectura en voz alta y declamación de poemas.
- Los estudiantes eran renuentes a participar en actividades orales. En su lugar, preferían actividades más tradicionales como el dictado o la transcripción en el cuaderno.
- A nivel general, los estudiantes presentaban opciones de mejora en aspectos asociados a coherencia y cohesión, tanto en la formulación de respuestas, como en los aportes de clase. La mayoría del salón tenía problemas de coherencia y cohesión en la formulación de respuestas a preguntas y aportes a lo dicho por el docente o sus compañeros.
- El tono de voz de los estudiantes no tenía el suficiente volumen y les costaba hacer frente a sus iguales y docente. Esto, además, hacía que el público no les prestara atención, que su voz se cortara y terminaran por callar ante peticiones de que elevaran su tono de voz para que todos escucharan.
- Los estudiantes presentaban escasez de léxico al momento de exponer sus ideas o argumentarlas debido a la falta de lectura y conocimientos previos sobre el tema a exponer.
- La clara falta de conocimiento, ocasionada por la cuarentena, se notó en lo poco que los alumnos dominaban los temas, el titubeo y su inseguridad discursiva. No estaban convencidos de lo que hablaban o querían transmitir.

- Ante la pregunta de fuentes de apoyo que justificaran lo socializado tenían respuestas como “google” o “wikipedia”. De hecho, se sorprendieron al saber que Wikipedia no es fuente confiable de información debido a su libre acceso y edición.
- La falta de autocontrol en expresiones micro faciales y corporales generaba poca empatía e interés en el público al momento de exponer sus ideas.

A partir de esto, y para confirmar lo anotado en la *Guía de observación* y el *Diario de campo*, se propuso al alumnado realizar un discurso oral individual seleccionando un tema de su preferencia entre los siguientes seis: maltrato animal, deportes, kpop, manga-anime, ciencia y libros. La propuesta incluía un tiempo mínimo de habla de dos minutos, siguiendo algunas preguntas orientadoras proporcionadas por los docentes (ver tabla 2).

Tabla 2.

Propuesta discurso inicial

TEMA	PREGUNTAS ORIENTADORAS
Maltrato animal	<ul style="list-style-type: none"> · ¿Qué es? · ¿Qué tipo de animales sufren mayor maltrato? · ¿Has tenido alguna experiencia?
Deportes (Deporte a elección)	<ul style="list-style-type: none"> · ¿Cuál fue el origen del deporte? · ¿Lo has practicado alguna vez? · ¿Cuáles son sus mayores exponentes? · ¿Qué tipo de habilidades se deben tener para practicar este deporte?
K-POP	<ul style="list-style-type: none"> · ¿Cómo se originó el K-POP? · ¿En qué consiste la industria del K-POP? · ¿Cuáles son sus mayores exponentes? · ¿Grupo o <i>idol</i> favorito?
Ciencia	<ul style="list-style-type: none"> · El estudiante podía tratar el tema a su gusto. Fue trabajado como un tema sorpresa.
Libros	<ul style="list-style-type: none"> · ¿Cuál es tu libro favorito? · ¿Cuál es su autor? · ¿Por qué deberíamos leerlo?
Manga-Anime	<ul style="list-style-type: none"> · ¿Cómo se originó? · ¿Cuál es tu género favorito? · ¿Por qué deberíamos verlo o leerlo?

En la evaluación de este discurso se usaron los instrumentos *Examen diagnóstico de la CCO* y *Autoevaluación de la CCO*. Los resultados obtenidos en el examen diagnóstico, o, lo que es igual, el nivel en que se encuentra la CCO de la muestra de 28 estudiantes se mostrará a continuación.

Tabla 3.

Diagnóstico del talante.

Talante	Falta mejorar	Regular	Bien	Muy bien	No participa
Entonación	5	7	6	1	9
Fluidez	4	8	4	3	9
Autocontrol	4	8	5	2	9

Tabla 4.

Diagnóstico de disposición de los oyentes

Disposición de los oyentes	Falta mejorar	Regular	Bien	Muy bien	No participa
Interacción	8	8	2	4	9
Gestos	9	5	5	0	9
Figuras literarias	10	6	3	0	9

Tabla 5.

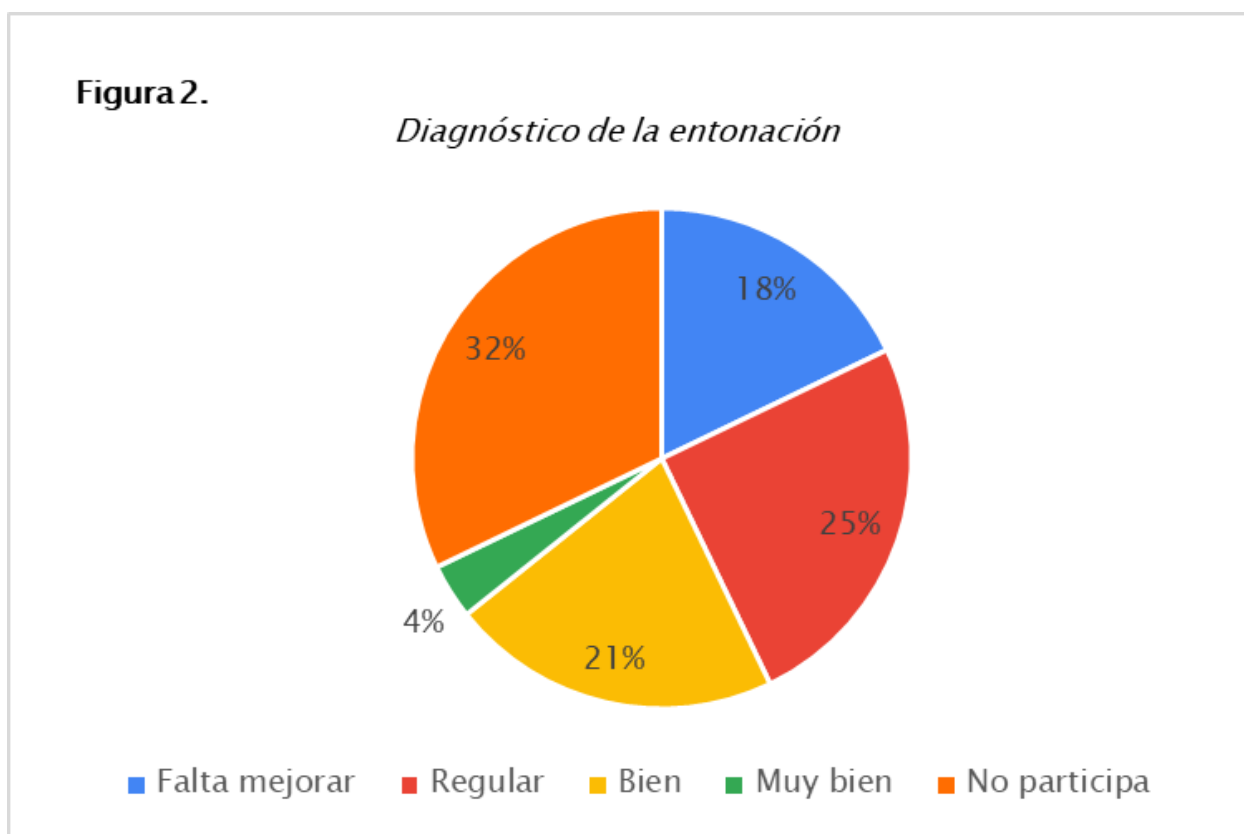
Diagnóstico del conocimiento

Conocimiento	Falta mejorar	Regular	Bien	Muy bien	No participa
Argumentos	8	5	5	1	9
Saberes	7	6	1	5	9
Léxico	6	7	4	2	9

Las tablas 3 a la 5 indican que, por ejemplo:

- 9 estudiantes no participaron en la actividad. Esto se debió a los nervios que les daba enfrentar un público, la poca experiencia y preparación que tenían en actividades orales, el desconocimiento del tema y la poca disposición del estudiante hacia la clase.
- Alrededor de 5 estudiantes faltaban por mejorar en su entonación, su fluidez y autocontrol de su talante.
- Alrededor de 9 estudiantes faltaban por mejorar en su interacción, sus gestos y las figuras literarias para disponer a los oyentes.
- Alrededor de 8 estudiantes faltaban por mejorar en sus argumentos, saberes y léxico para el fortalecimiento del conocimiento.
- Una minoría de estudiantes (alrededor de 4) lo hace muy bien en las tres destrezas globales de talante, disposición de los oyentes y conocimiento.

10. 1. 1. Aspectos asociados al talante



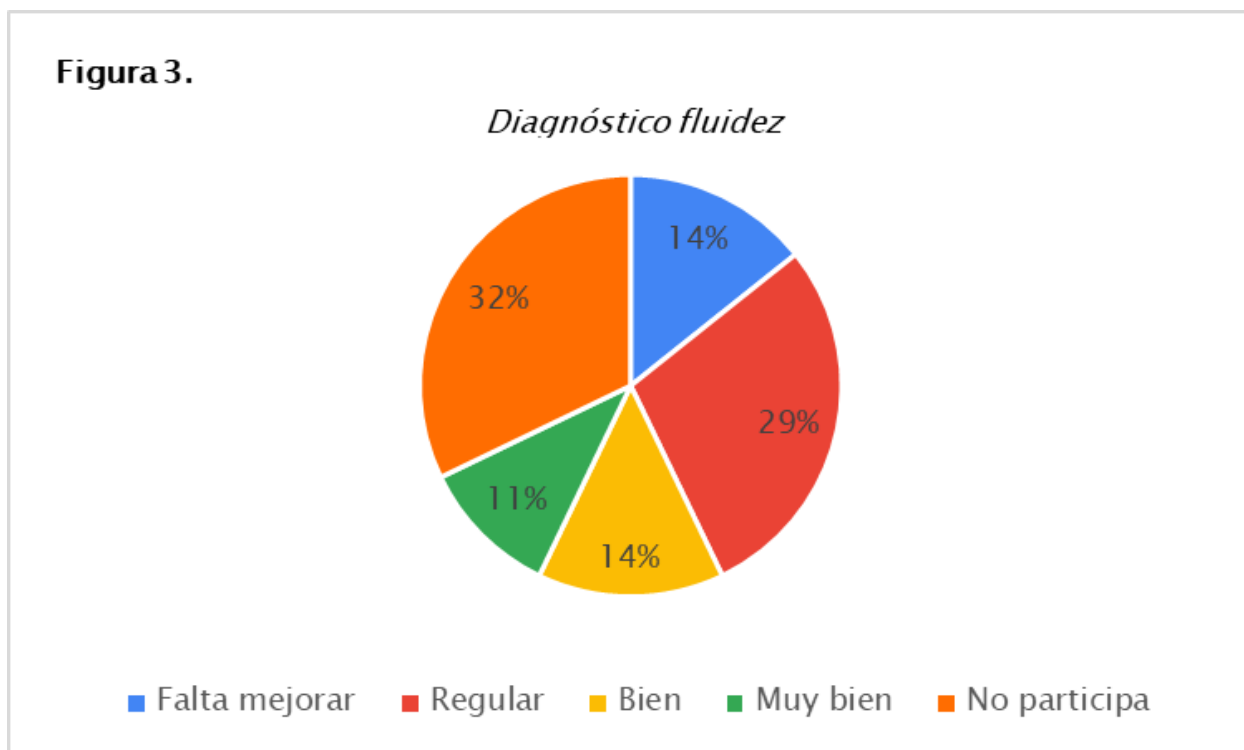
La figura 2 indica que:

- Solo un 4% de los estudiantes lo hace muy bien en cuanto a la entonación.

- El 21% de los estudiantes tiene buena entonación.
- El 25% realiza el discurso con una entonación regular.
- El 18% tiene que mejorar su entonación.

Las anotaciones en el *Diario de campo* permiten decir que este nivel de desarrollo de la entonación tiene como consecuencia en el aula:

- La pérdida del público. Sus compañeros optan por distraerse en el celular, garabatear en su cuaderno o hablar con alguien cuando no logran escuchar lo que dice quien está frente a ellos.
- El público se hastía, se notaba en sus rostros, de la intermitencia en el volumen de la voz de los disertadores, pues no mantienen un solo volumen, sino que a raíz de los nervios lo cambian a lo largo de su discurso.
- Los expositores leen demasiado rápido sus memofichas, imposibilitando que sus compañeros entiendan el mensaje que desean transmitir.
- Tartamudeo y balbuceo.



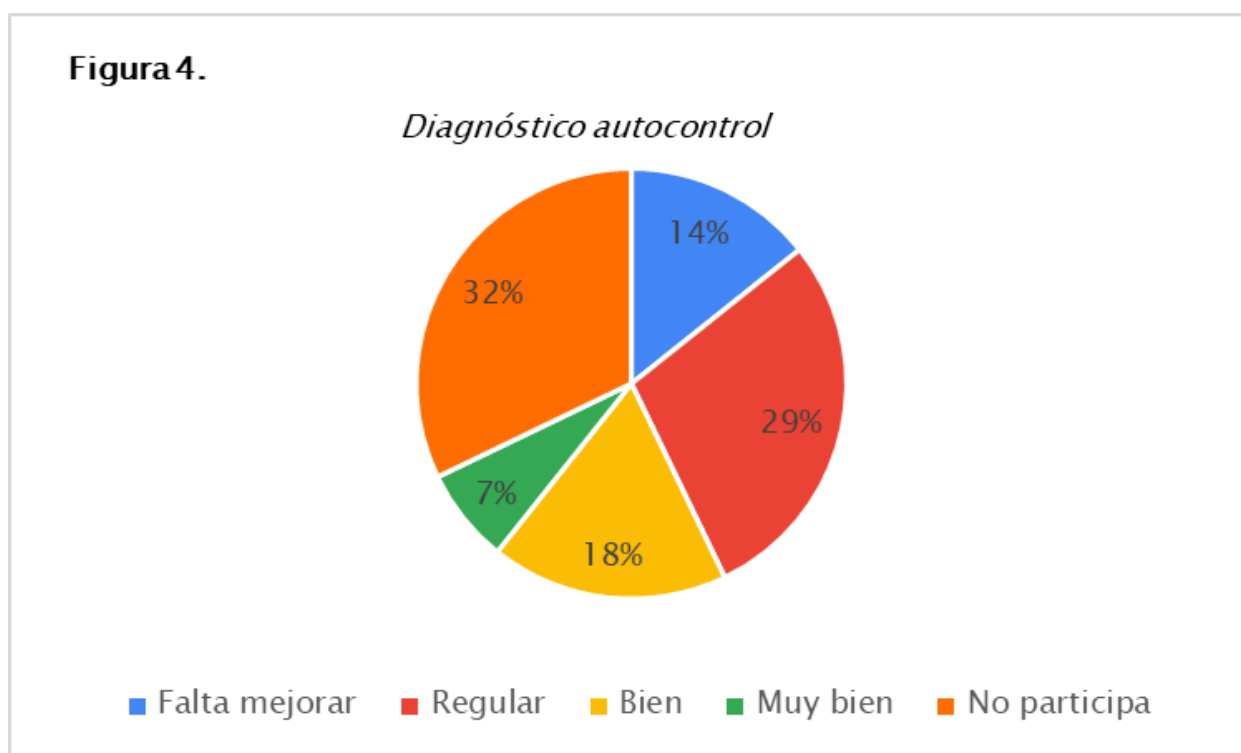
La figura 3 indica que:

- El 11% de los estudiantes lo hace muy bien en cuanto a la fluidez.
- El 14% de los estudiantes lo hace bien en cuanto a la fluidez.

- El 29% de los estudiantes realiza el discurso con una fluidez regular.
- El 14% de los estudiantes falta por mejorar su fluidez al exponer.

Los apuntes en el *Diario de campo* permiten decir que este nivel de desarrollo de la fluidez tiene como consecuencia en el aula:

- Muletillas.
- Pausas en la estructura acústica de sus enunciados.
- Dificultad para concluir enunciados, lo que hace que de vueltas en torno a una misma idea, repita algo que ya había dicho o simplemente no finalice su enunciado.
- Uso de sonidos como *ahm, ehm, uhm*.



La figura 4 indica que:

- Solo el 7% de los estudiantes tiene autocontrol de las palabras que expresa y el papel que está interpretando al realizar el discurso.
- El 18% tiene buen autocontrol.
- El 29% está regular en su autocontrol.

- El 14% tiene que mejorar la manera en que se presenta y la claridad que esto guarda con lo que expresa.

Los apuntes en el *Diario de campo* permiten decir que este nivel de desarrollo del autocontrol tiene como consecuencia en el aula:

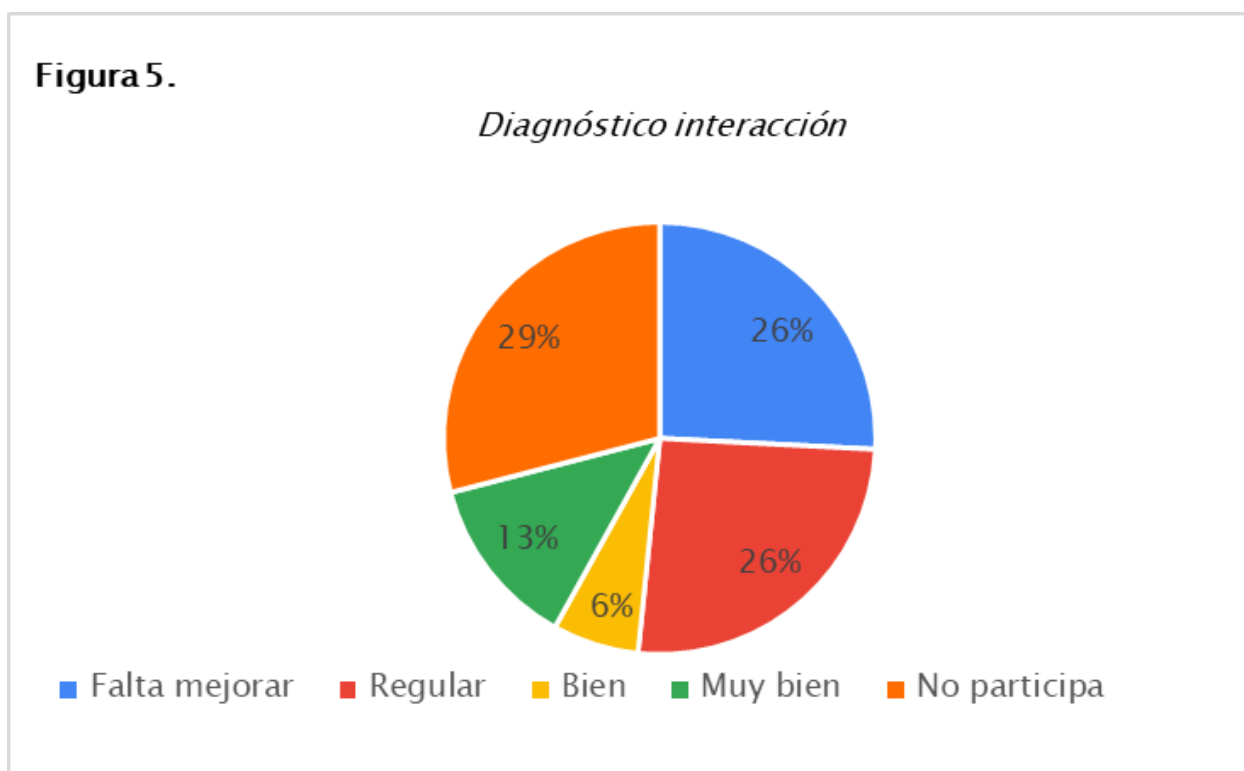
- Falta de una presentación que permita formular quién es el que habla.
- Incoherencia entre lo que defiende y su experiencia relatada.
- Ausencia de preparación.
- Notoriedad de sus nervios y prejuicios.
- Expresiones de desinterés (ejemplificaciones típicas y no relacionadas consigo, ojos apagados, cortos juicios propios) frente al tema.
- Confesiones que no benefician su presentación como: “no sigo mucho a eso” para hablar de un deporte que, se supone, les gusta.
- Mala administración del tiempo: de los dos minutos mínimos de discurso oral, usan poco más de la mitad.
- Algunos se preparaban juiciosamente para el discurso, pero los nervios hacían que se bloquearan.

Si contrastamos los datos de las 3 figuras anteriores con la *Autoevaluación de la CCO*, los estudiantes responden sobre dificultades en su talante que, por ejemplo:

- “Me equivoco cuando me pongo nervioso”.
- “Me da pena”.
- “Yo no estoy acostumbrado casi hablar con mucha gente viendome”.
- “La timidez escenario y el control de los nervios”.
- “la falta de leer”.
- “Se me puede dificultar por nervios a equivocarme o decir algo incorrecto”.

Respuestas como “la falta de leer” evidencian el postulado que, desde la postura de varios de los autores de los antecedentes y del marco teórico, se plantea: la CCO es transversal, hay que trabajar el habla junto con las otras tres habilidades del área. Se puede expresar de manera particular también así: para hablar bien hay que leer. De igual manera, el 87% de los alumnos considera en su autoevaluación que para hablar es importante leer.

10. 1. 2. Aspectos asociados a la disposición de oyentes

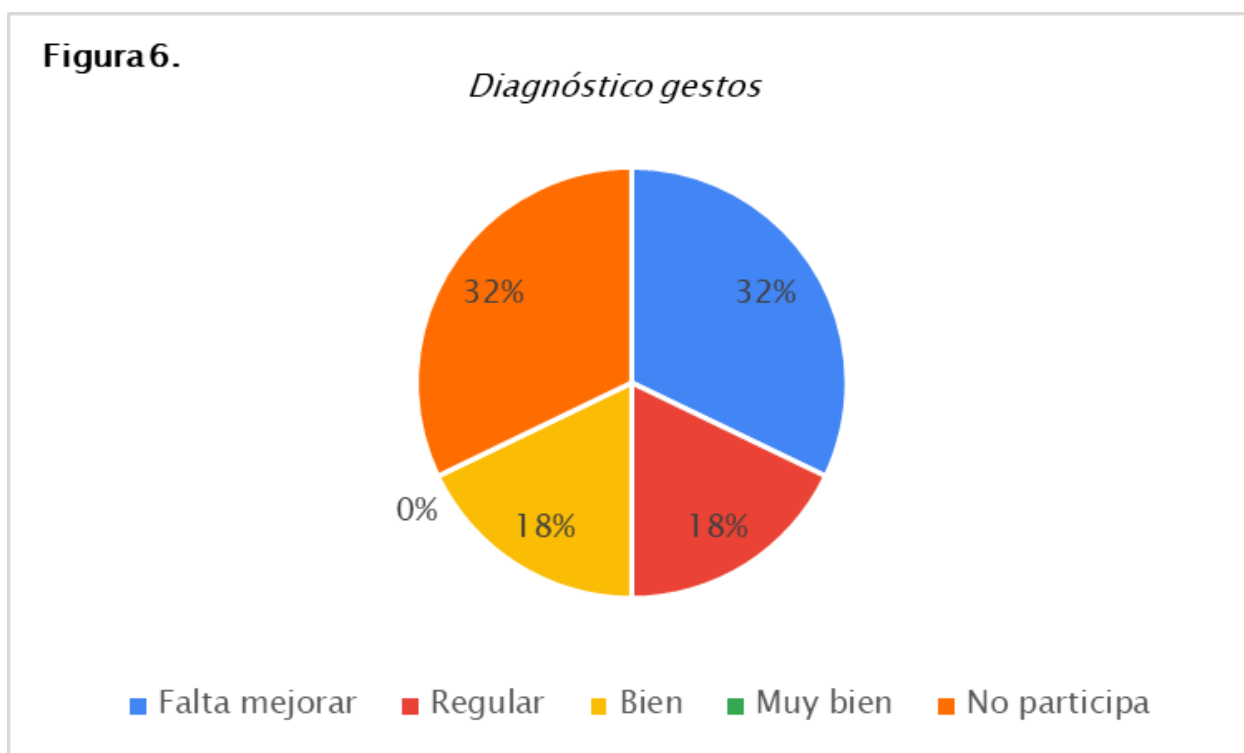


La figura 5 indica que:

- Solo el 13% interactúa con el público de manera eficiente, natural y controlada.
- El 6% de la muestra tiene una buena interacción.
- El 26% intenta interactuar con el público sin lograrlo satisfactoriamente.
- Otro 26% tiene problemas para interactuar con los oyentes.

El Diario de campo permite relatar los anteriores datos de la interacción así:

- Ausencia de movimientos en el espacio.
- El estudiante se queda estático y con una postura inflexible.
- Repetición de movimientos corporales.
- Titubeo al mirar o dirigir la voz al público.
- Evita mirar al público.
- Expresiones como “Me tocó hablar sobre” o “¿Sí me entiende?”.

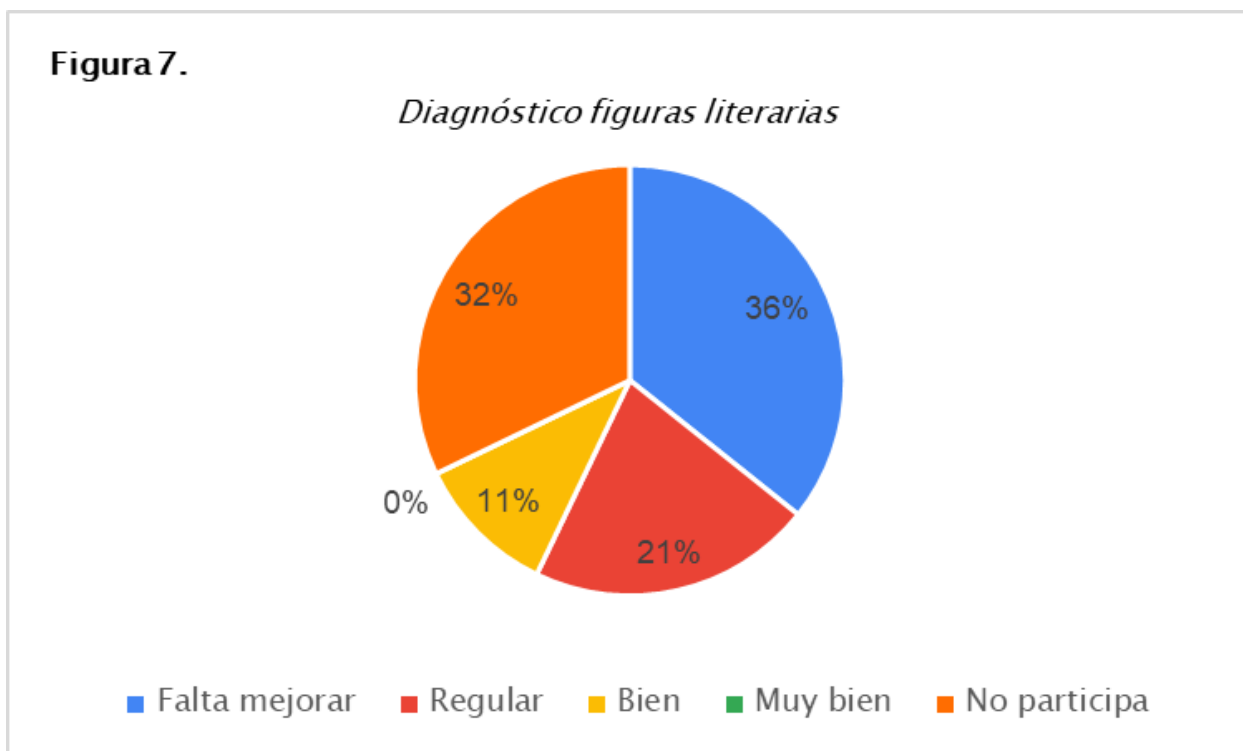


La figura 6 indica que:

- El 0% de los estudiantes no hace un muy buen uso de los gestos.
- El 18% de los estudiantes hacen buen uso de los gestos.
- El 18% de los estudiantes hace un uso regular de los gestos.
- El 32% de los estudiantes faltan por mejorar el uso de sus gestos.

Los apuntes en el *Diario de campo* permiten decir que este nivel de desarrollo de los gestos tiene como consecuencia en el aula:

- Mal uso de movimiento de las manos, por ejemplo, sudoración y secado en el pantalón, esconder las manos en los bolsillos y movimientos exagerados con sus brazos.
- Movimientos descoordinados mientras se expone, desvía la atención del tema con su cuerpo.
- Postura corporal mal ejecutada, por ejemplo, se mueven de un lado a otro mientras exponen.
- Algunos gestos evidenciaban la falta de preparación del tema, por ejemplo, brazos cruzados, expresiones microfaciales de disgusto (voltar los ojos, muecas).



La figura 7 indica que:

- Ninguno de los estudiantes usa de manera eficiente y natural figuras literarias que mejoren su exposición oral y su vinculación.
- El 11% de los estudiados se acerca con figuras literarias al oyente.
- El 21% usa solo a veces figuras literarias.
- La mayoría de los estudiantes (36%) usa muy ínfimamente figuras literarias.

La materialización de estos datos en el aula se da así:

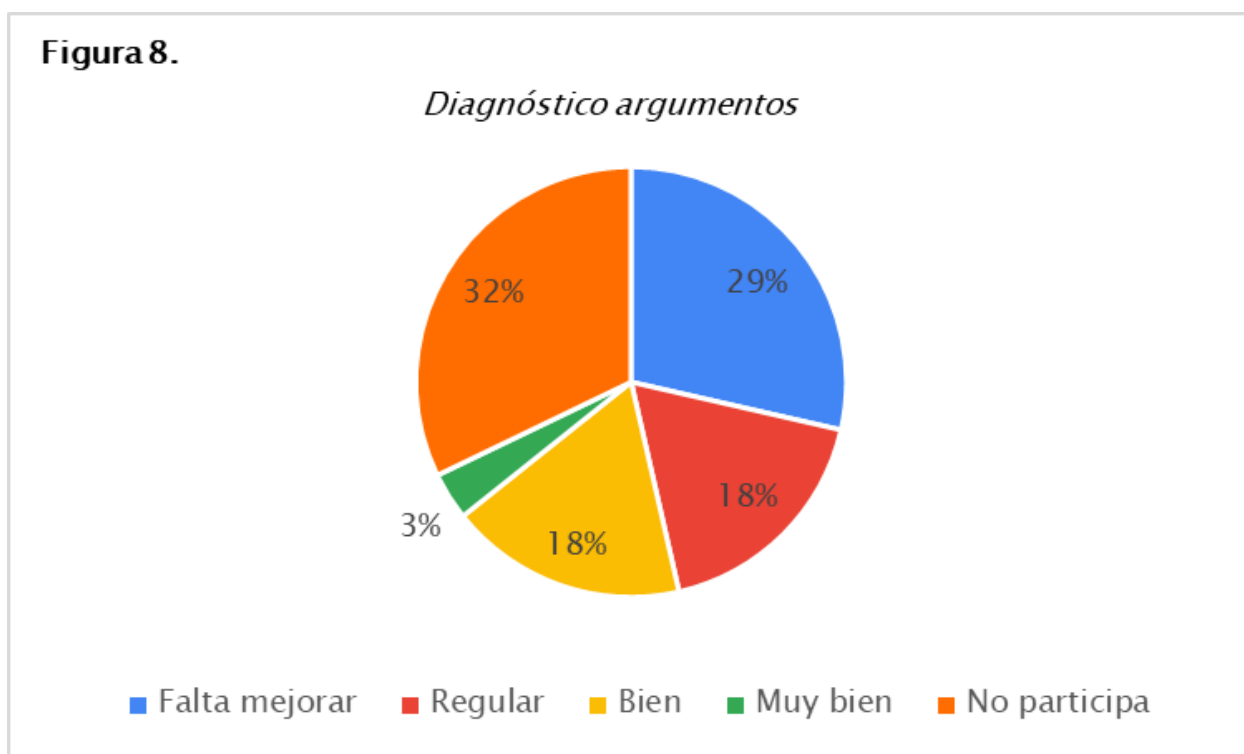
- Ausencia de símiles e hipérbolos.
- Exageraciones usadas descuidadamente.
- Comparaciones sin relación.
- Repetición del objeto y de pronombres.
- La falta de elipsis hace que sus discursos sean repetitivos y aburridos.

Las figuras 5, 6 y 7 dan cuenta de la habilidad para disponer al oyente, la cual está sustentada mayormente en comunicación de tipo no verbal. Obsérvese ahora que, en la autoevaluación, el 94% de los estudiantes considera que al exponer un tema es necesario prestar atención al interlocutor y escriben puntualmente algunas dificultades como las siguientes:

- “Tener la atención por completo del público”.
- “Tener buen movimiento corporal ya que por la presión puede causar que te mantengas rígido”.
- “Manejo del escenario como ejemplos para hacer y no hacer actividades socialización de los temas con los compañeros”.

Considerando el análisis que se ha hecho de la comunicación, recuérdese que esta tiene aspectos verbales, no verbales y factores como la intención y el ruido. Por consiguiente, el alumnado aquí estudiado tiene poca competencia para comunicarse oralmente. Además, contrario a la creencia popular de que la comunicación no verbal es algo que se aprende por fuera y sin necesidad de la escuela, las percepciones de los estudiantes evidencian que es un aspecto que son habilidades que se les dificulta y que además son importantes, tal y como se explicaba a partir de autores como Matsumoto, Frank y Hwang (2013).

10. 1. 3. Aspectos asociados al conocimiento



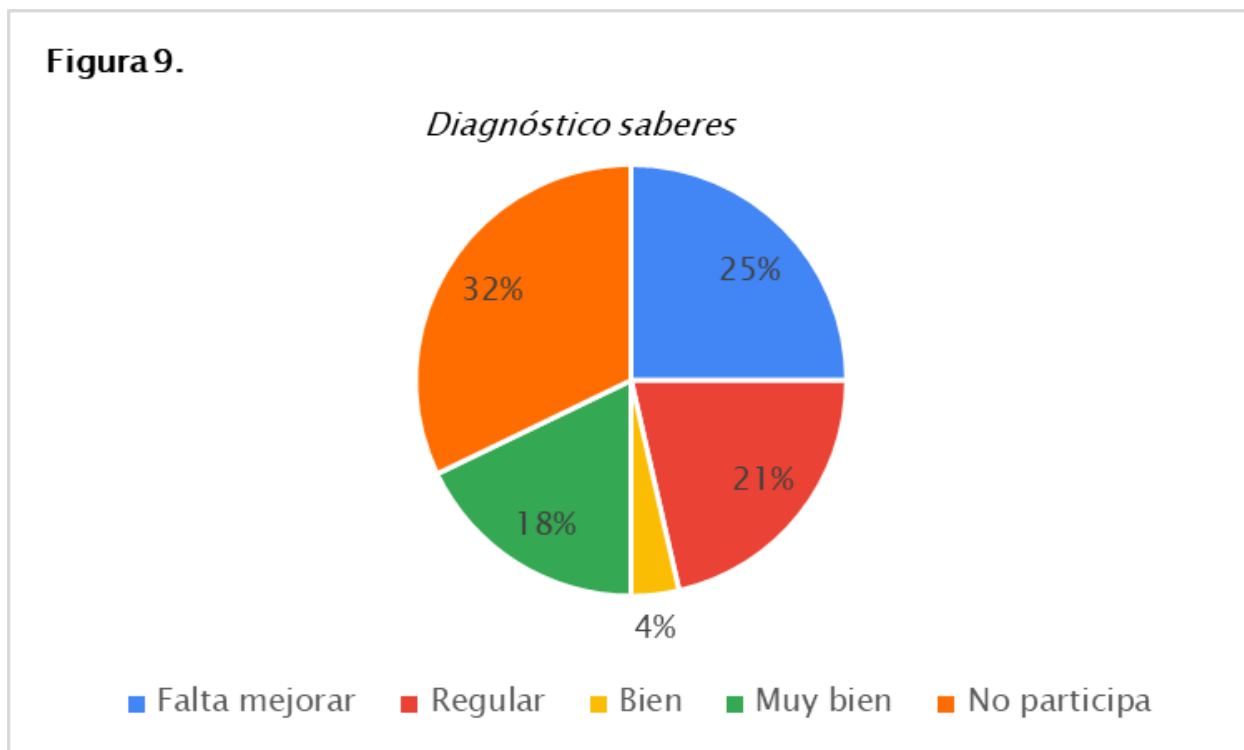
La figura 8 indica que:

- El 3% de los estudiantes argumenta con mucha facilidad atendiendo a la defensa lógica de lo que dice.
- El 18% argumenta bien.

- Otro 18% intenta argumentar sin llegar a procedimientos que den fuerza a su discurso.
- La mayoría de los estudiantes (29%) tiene problemas para argumentar.

Atendiendo al Diario de campo para la verificación, se observa que durante ese discurso:

- Suelen usar solo argumentos mediante ejemplos.
- Dan por sentado lo que dicen, es decir, pensaban que era tan cierto que no hacía falta argumentarlo.



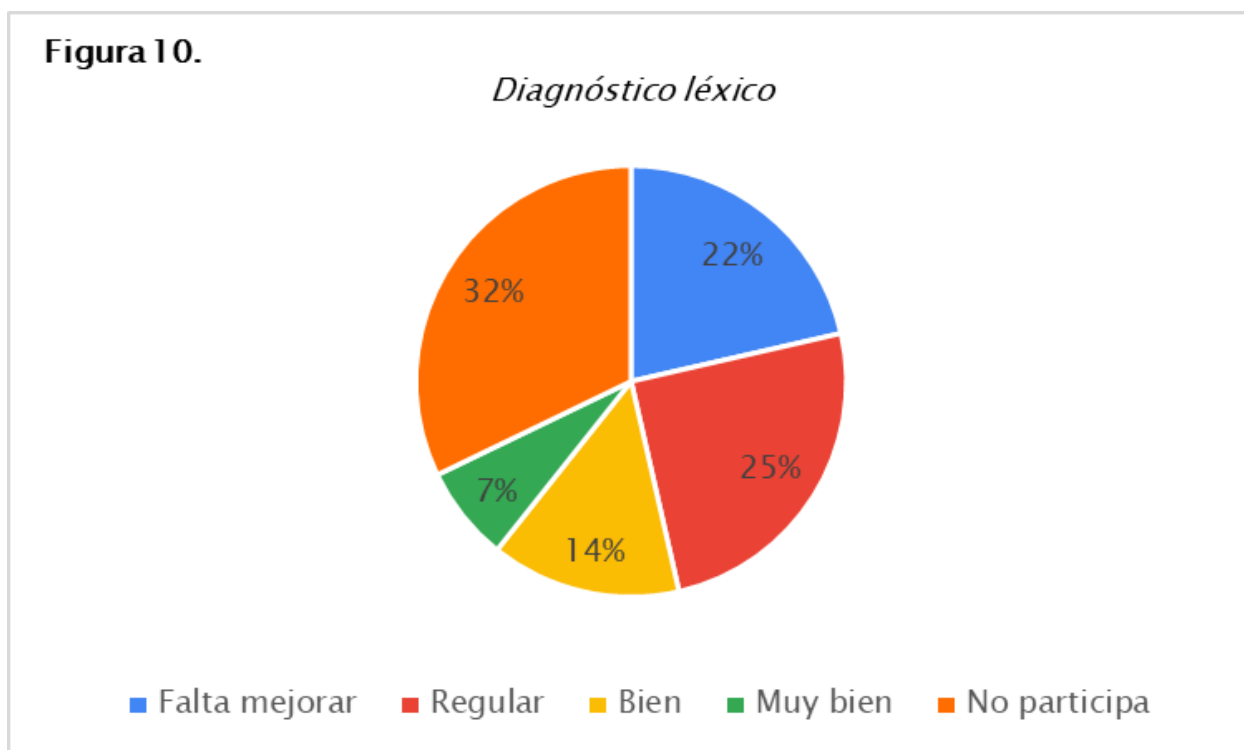
La figura 9 indica que:

- El 18% de los estudiantes se encuentra muy bien en saberes.
- El 4% de los estudiantes se encuentra bien en saberes.
- El 21% de los estudiantes se encuentra regular en saberes.
- El 25% de los estudiantes falta por mejorar en saberes.

Atendiendo al Diario de campo para la verificación, se observa que durante ese discurso:

- No había preparación.
- Exponían sus juicios sin investigar sobre ellos.

- Confundían las ideas del discurso, por ejemplo, si un estudiantes no sabe culminar una idea recurre a la siguiente frase “no sé qué más puedo decir” “y... así termina” “Profe, la verdad, yo no estudié, ¿puedo pasar después?”.
- Quienes llevaban memofichas leían demasiado, pues no manejaban los saberes necesarios para apropiarse oralmente del discurso.



La figura 10 indica que:

- El 7% de los estudiantes maneja el léxico especializado necesario para su discurso oral.
- El 14% tiene buen uso del léxico especializado, pero cayendo en tecnicismos o palabras forzadas dentro del discurso.
- El 25% lo hace de manera regular respecto a la micro destreza de léxico.
- El 22% ha de mejorar en la selección de léxico que usarán en sus comunicaciones orales.

La materialización de estos datos en el aula se da así:

- Repetición de palabras.
- Uso de conceptos técnicos importantes sin explicarlos al público.

- Mal uso de palabras, es decir, desconocían el significado de algunas de las palabras elaboradas o educadas que usaban.
- Hablaban usando solo palabras o expresiones coloquiales como “esa vaina”, “o sea”.

Para finalizar, la preocupación más grande es que la mayoría de estudiantes (el 32%) optó por no participar en la actividad. He aquí algunas de las causas observadas en el *Diario de campo* y en su autoevaluación:


- No preparación del discurso: olvido en la realización de la actividad, falta de motivación en este tipo de prácticas orales y, en algunas ocasiones, desconocimiento del propósito de la actividad.
- Vergüenza o timidez: poca exposición a este tipo de ejercicios, creando un ambiente de inseguridad a la hora de hablar en público; situaciones de ansiedad evidentes en su preparación y exposición al público; y timidez espontánea que conlleva a la no presentación del discurso oral al sentir presión por el contexto del público.
- La consideración de que sustentar sus ideas de manera oral es innecesario cuando lo pueden hacer de manera escrita, máxime que aun sus habilidades escriturales eran insuficientes para la sustentación de sus ideas.
- La costumbre al modelo tradicional en el que solo sus docentes hablan y en el que si los estudiantes exponen, lo hacen en grupos dejando turnos mayores de habla a quienes sí se apropian del tema o se consideran con mayores competencias orales.

10. 2. Objetivo específico 2

→ Proponer una secuencia didáctica, con enfoque para el desarrollo de la CCO, al interior de la clase de Lengua Castellana de noveno grado de la I. E. Humberto Tafur Charry de la ciudad de Neiva.

Una vez que se realizó el diagnóstico de los estudiantes y se analizó la información recolectada, se construyó la secuencia didáctica que pretende fortalecer esas habilidades de comunicación oral. Para lograr tal objetivo, se diseñó la secuencia *Hablar para vivir* (ver anexo 8) y, en su implementación, se fue usando el *Diario de campo* para consignar los sucesos de la clase y, como se hizo para el diagnóstico, las particularidades de los estudiantes en su CCO.

La síntesis de la secuencia se hará dividiéndola en dos fases: una de implementación y otra de comprobación de saberes (ver tabla 6).

Tabla 6.			
 UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA		<i>Fases de implementación de la secuencia didáctica</i>	
Docentes en Formación	Cristian Eduardo López Solórzano Natalia Castro Díaz		Área Lengua Castellana
Grado	904	Sección	Bachillerato
Centro de Práctica	I.E. Humberto Tafur Charry		
Fase de Implementación		Descripción	
Fase de Aplicación		<ul style="list-style-type: none"> - Proponer una secuencia didáctica con enfoque comunicativo para el desarrollo de la CCO al interior de la clase de Lengua Castellana. - Sesión 1. Reflexión alrededor del cuento <i>Poquita cosa</i> con el fin de comprender la importancia de hablar frente a injusticias y frente a lo que queremos expresar, además de reconocer algunos elementos de la comunicación. - Sesión 2. Explicación de los factores y funciones de la comunicación. - Sesión 3. Trabajo de la entonación, la fluidez y el autocontrol a partir de la lectura de poesía. - Sesión 4. Reconocimiento de las relaciones entre oralidad y escritura a partir del Siglo de Oro. - Sesión 5. Análisis oral de la lectura en voz alta de <i>El casamiento engañoso</i>. - Sesión 6. Interpretación dialéctica de la idea de mentira en <i>El casamiento engañoso</i>. - Sesión 7. Audición para el día del idioma a través de la declamación y recitación de poemas. - Sesión 8. Trabajo de comunicación verbal y no verbal en la declamación a través de ensayos y decoración para el día del idioma. - Sesión 9. Narración ambientada de un cuento de terror. Luego de finalizar la narración se hace el análisis de los elementos que los docentes usaron para “cautivar” al público. - Sesión 10. Proyección de ejemplos para ver cómo cautivan los políticos y oradores en general. - Sesión 11. Teoría y praxis de la comunicación no verbal. - Sesión 12. Evaluación de solo gestos, movimientos corporales y espaciales de los estudiantes, es decir, no se hace uso de la voz. 	

	<ul style="list-style-type: none"> - Sesión 13. Lectura grupal en voz alta de un texto argumentativo e identificación de las tesis y el argumento. - Sesión 14. Presentación de las condiciones del discurso final, resolución de dudas de los estudiantes, síntesis de lo visto hasta el momento y anuncio de las clases de argumentación. Los estudiantes de manera autónoma empiezan a preparar su discurso con el fin de usarlo en las próximas sesiones. - Sesión 15. Reglas generales de la argumentación. - Sesión 16. Tipos de argumentos y práctica oral de algunos argumentos que los estudiantes usarán en su discurso. - Sesión 17. Escritura y revisión de argumentos. - Sesión 18. Etapas del discurso y elaboración del borrador del discurso. - Sesión 19. Reescritura del discurso argumentativo teniendo en cuenta que es para un discurso oral de máximo tres minutos. <p>Al finalizar esta fase, se espera que se hayan fortalecido los tres aspectos de la CCO: TALANTE (Entonación, fluidez, claridad). DISPOSICIÓN DEL PÚBLICO (Interacción, gestos, figuras literarias) y CONOCIMIENTO (Argumentación, saberes, léxico).</p>
Fase de Comprobación de Saberes	<ul style="list-style-type: none"> - Sesión 20. Examen diagnóstico de la CCO a partir de un discurso oral de tres minutos. - Sesión 21. Examen diagnóstico de la CCO a través de una mesa de expertos. <p>Al finalizar esta fase, se espera que los estudiantes hayan fortalecido su CCO, que sean conscientes del uso de sus habilidades orales y se expresen atendiendo a una comunicación dialógica y respetuosa.</p>

En la sesión 1, a partir de la lectura del cuento *Poquita cosa* de Chéjov se comenzó a abrir espacio para la comunicación. Así, el cuento interesa en tanto las dificultades que tiene Yulia, una de los personajes, para hablar, para alzar su voz y hacer frente a su jefe. De igual manera, como en todas las sesiones, esta sesión incluye en el apartado de recursos las preguntas generadoras de discusión y de análisis para la clase. Con esto, se busca que el docente promueva discusiones en clase y que estas, además, sean un instrumento, un recurso que ha sido planeado, que la discusión gire en torno a unas preguntas. Sin embargo, no deben entenderse estas preguntas como una regulación y limitación de la discusión, sino como posibilitadoras de la misma, máxime que al responderlas pueden surgir más y mejores interrogantes. Así, la participación oral será asumida como normal en la clase y como una cuestión de construcción

del saber; se puede (y hasta se debería) guiar mediante mayéutica y dialéctica al estudiante en el descubrimiento del saber y de su sistematización.

Durante la sesión 2, se aplicó un taller para identificar los procesos de la comunicación, es decir, que el estudiante reconociera estos procesos, el sentido que tienen y la importancia de la lengua para ello. Una vez se afianzó este conocimiento y, para empezar con los aspectos del talante, durante la sesión 3, se realizaron actividades de declamación para que los estudiantes fueran perdiendo el miedo a estar frente a un público y que empezaran a trabajar en su entonación. Como no basta con trabajar en ello, sino con incluir propuestas éticas para procurar un estudiante que se comunique con la verdad, durante las sesiones 5 y 6, a través del análisis de *El casamiento engañoso*, se discutió sobre la mentira, sus modalidades y consecuencias.

Durante la sesión 7 se aplicó una rúbrica (ver recurso secuencia didáctica sesión 7) para evaluar y evidenciar aspectos del talante en la declamación de los estudiantes, lo que logra una conciencia de que el uso de la voz es una destreza compleja, que tiene aspectos a estudiar y que se puede fortalecer. Asimismo, durante la sesión 9, los estudiantes registraron observaciones en una tabla sobre el talante y la disposición del público en la narración oral ambientada que hicieron los profesores; con esto, los estudiantes tuvieron un ejemplo cercano de habilidades orales y de cómo ellos mismos como público evidenciaban el uso de estrategias para convencer. Así, se pone de manifiesto y se reconoce la comunicación no verbal como parte importante e inherente de la comunicación.

Durante la sesión 10, tras la proyección de vídeos de discursos, la discusión de diferentes habilidades y factores de la comunicación verbal y no verbal, los estudiantes usaron una rejilla de observación para identificar aspectos de la comunicación no verbal, lo que permitió no solo poner en práctica habilidades la CCO, sino reconocerlas e identificar sus posibles usos. Ahora, para ponerlas en práctica, durante la sesión 11 se usó una entrevista de trabajo que permitió practicar el lenguaje corporal, pues los estudiantes debían tener en cuenta sus expresiones faciales y corporales.

Pasando a la macrohabilidad de conocimiento, durante la sesión 13 se desarrolló un diagrama de pulpo en el que se usaban 8 argumentos (tentáculos del pulpo) para fortalecer una afirmación (cabeza del pulpo). Además, para la sesión 14 los docentes diseñaron fichas orientadoras para el futuro discurso oral final; así, el estudiante tuvo una guía para empezar, además de asesorías individuales en horarios que le resultaren convenientes.

Durante la sesión 15, para que el estudiante valorara sus propios progresos, se usó una autoevaluación escrita además de las discusiones orales y, en la sesión 16, se presentó la rúbrica mediante la cual se evaluó la parte escrita de su discurso oral. Esto, además de una claridad en cómo serían evaluados, permitió que se enfocaran en lo que se esperaba, pues es importante poner de manifiesto esas expectativas; de esta manera, el estudiante no se sorprenderá o consternará, ni el docente se decepcionará en demasía.

En las siguientes sesiones, los docentes continuaron con el acompañamiento para la preparación del discurso y, finalmente, en las sesiones 20 y 21, se evaluó, o lo que es lo mismo, se hizo el diagnóstico final de la CCO.

Cada sesión es progresiva en habilidades y parecieran estar separadas empezando por el talante, luego por la disposición del público y, finalmente, por el conocimiento, y así lo están. No obstante, fíjese que en la sesión 1 se tratan aspectos del conocimiento o que en las sesiones de disposición del público también se trabaja el talante. Esto corresponde a que no es necesario dividir totalmente el fortalecimiento de habilidades, pues todas están interrelacionadas.

10. 2. 1. Dificultades y progresos durante la aplicación

A continuación, se presentará un relato breve a partir de las anotaciones en el diario de campo sobre lo acontecido en estas sesiones. Se hará en dos partes, la primera parte obedece a las dificultades más relevantes durante la implementación de la secuencia; la segunda a los progresos que poco a poco se hacían evidentes en el fortalecimiento de la CCO de los estudiantes.

Dificultades observadas:

- En la sesión 1, por ejemplo, los estudiantes tenían problemas para leer palabras que no estaban dentro de su léxico. No respetaban los tiempos de habla e interrumpían a sus compañeros. Además, la participación autónoma de los estudiantes era solo de 6 de los 28.
- En la sesión 2 más estudiantes participaban, pero se notaba titubeo y timidez al hablar.
- En la sesión 4 los estudiantes mostraban consciencia de su tono de voz bajo. Empero, solo aumentaban el volumen cuando los docentes se lo piden.
- Durante la sesión 7 se acentúa la no participación de uno de los estudiantes, el cual manifiesta no querer participar de las actividades. Para esto, los

investigadores comenzaron a tener conversaciones en las que se escuchaba el relato de los estudiantes sobre su comportamiento y dificultades. Esto causó que mejorara su disposición para la clase, pero pronto algunos retornaron a su indisposición.

- Algunos estudiantes se negaban a participar de las actividades para movimientos corporales (sesión 11) aunque sí participaban de las discusiones de las clases. Dos estudiantes hasta este momento tenían escasa o nula participación de las clases, parecían no querer nada. Durante la conversación con ellos, los investigadores notaron problemas familiares y de autoestima.
- Durante la sesión 13, se observó que los estudiantes estaban atentos a la voz de sus docentes, pero no a las de sus compañeros.
- En la sesión 14, se registraron estudiantes que se negaban a participar en las actividades, así como estudiantes que aún tienen problemas para controlar sus nervios al estar frente a un público.
- A partir de la sesión 15, una de las estudiantes que más participaba disminuye su actividad en clase y su disposición para la misma.
- En la sesión 16 se observa que, aunque los estudiantes reconocen la importancia de argumentar, no ponen sus conocimientos de argumentación en práctica.
- Dado que los temas para el discurso final eran diferentes para todos y que los estudiantes tenían el compromiso de documentarse, durante la actividad de tipos de argumentos (sesión 17) varios no podían argumentar porque no tenían saberes sobre el tema.

Los progresos registrados se dan así:

- A partir de la sesión 3 los estudiantes toman conciencia de su entonación y empiezan a mejorar sus fallas en ella.
- Desde la sesión 9, los estudiantes empezaron a participar más en las actividades de la clase.
- En la sesión 12 participan en las actividades corporales y uno de los estudiantes que no participaba ahora lo hace de buena manera y con respeto.
- En la sesión 13 empiezan a identificar satisfactoriamente argumentos.
- A partir de la sesión 15, uno de los estudiantes que no participa, empieza a hacerlo y a disponerse de buena manera hacia la clase.

Finalizada la aplicación de la secuencia didáctica, observando las dificultades y progresos en las habilidades orales de los estudiantes y en el desarrollo de las actividades, es preciso señalar que los docentes hicieron mediaciones para medrar la relación entre el contexto del aula y la enseñanza. Se realizaron desde charlas con algunos estudiantes para oír y comprender sus propias situaciones, esas que no aparecen en los observadores del alumno o en la matrícula y que son difíciles de detectar solo con los ojos, esto mejoró de manera más eficiente la disposición de los alumnos hacia la clase que cualquier esmero desde la enseñanza. También, se realizaron ampliaciones en el tiempo de las sesiones, pues las etapas de investigación en ocasiones se vieron interrumpidas por actividades del colegio y recesos escolares.

10. 3. Objetivo específico 3

→ Evaluar el impacto de la implementación de la propuesta en la CCO de los estudiantes de la I.E. Humberto Tafur Charry.

Para el diagnóstico final de la CCO de los estudiantes se usó la misma prueba de control (ver anexo 4) aplicada durante el diagnóstico, así como una autoevaluación (ver anexo 6) , lo cual permitió una correcta comparación de la información obtenida. El diagnóstico se aplicó a dos actividades de evaluación: la primera de estas fue un discurso de mínimo tres minutos de acuerdo con temas escogidos por los docentes teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes y las discusiones públicas de su realidad; la segunda actividad se hizo a manera de acompañamiento grupal, en tanto que los estudiantes que lo habían hecho de manera excelente en el discurso fueron observadores y evaluadores de sus compañeros, la actividad final de la mesa de expertos fue una exposición grupal de máximo 5 minutos. El resultado de estas actividades evidencia, junto con los relatos anteriores en el *Diario de campo* para la secuencia didáctica, el impacto que tuvo la propuesta en el aula.

<i>Evaluación del talante.</i>					
Talante	Falta mejorar	Regular	Bien	Muy bien	No participa
Entonación	0	1	2	23	2
Fluidez	5	5	14	2	2
Autocontrol	5	9	9	3	2

Tabla 8.

Evaluación de la disposición de oyentes.

Disposición de oyentes	Falta mejorar	Regular	Bien	Muy bien	No participa
Interacción	8	7	8	3	2
Gestos	8	10	7	1	2
Fig. lit.	5	9	9	3	2

Tabla 9.

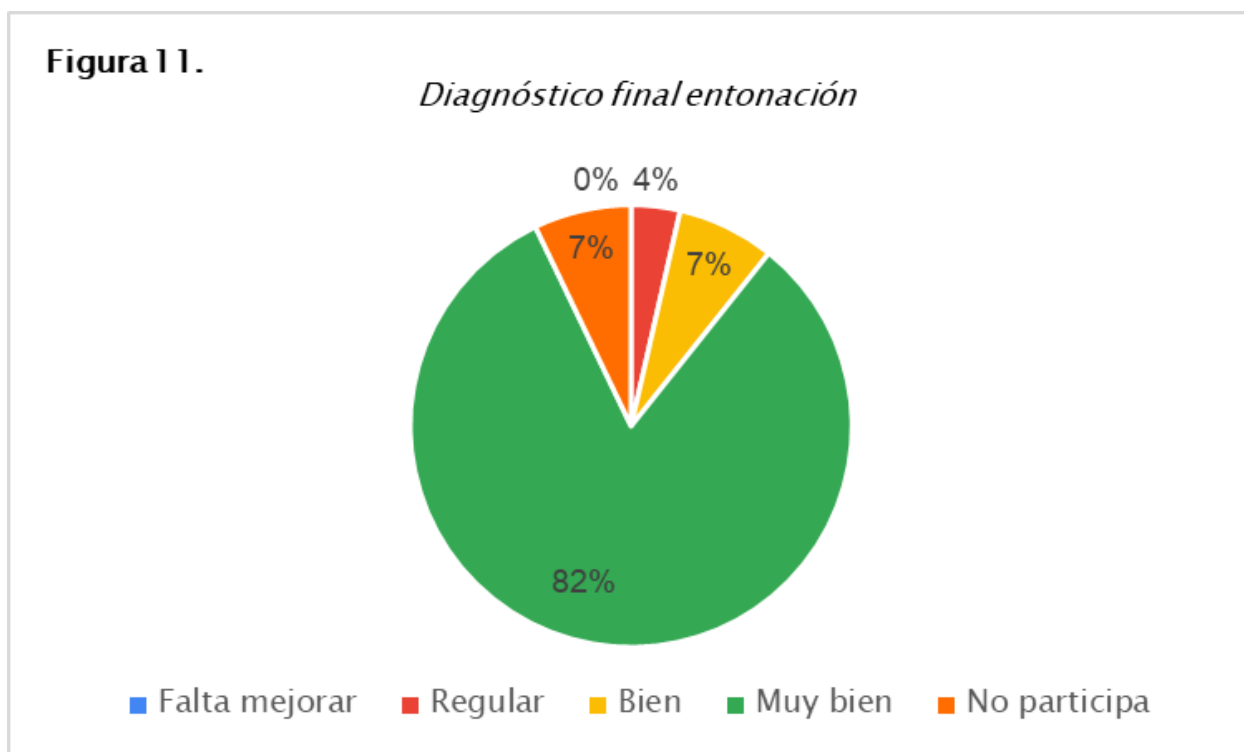
Evaluación del conocimiento.

Conocimiento	Falta mejorar	Regular	Bien	Muy bien	No participa
Argumentación	5	8	9	4	2
Saberes	3	8	7	8	2
Léxico	7	6	11	2	2

Las tablas 6 a la 8 indican que, por ejemplo:

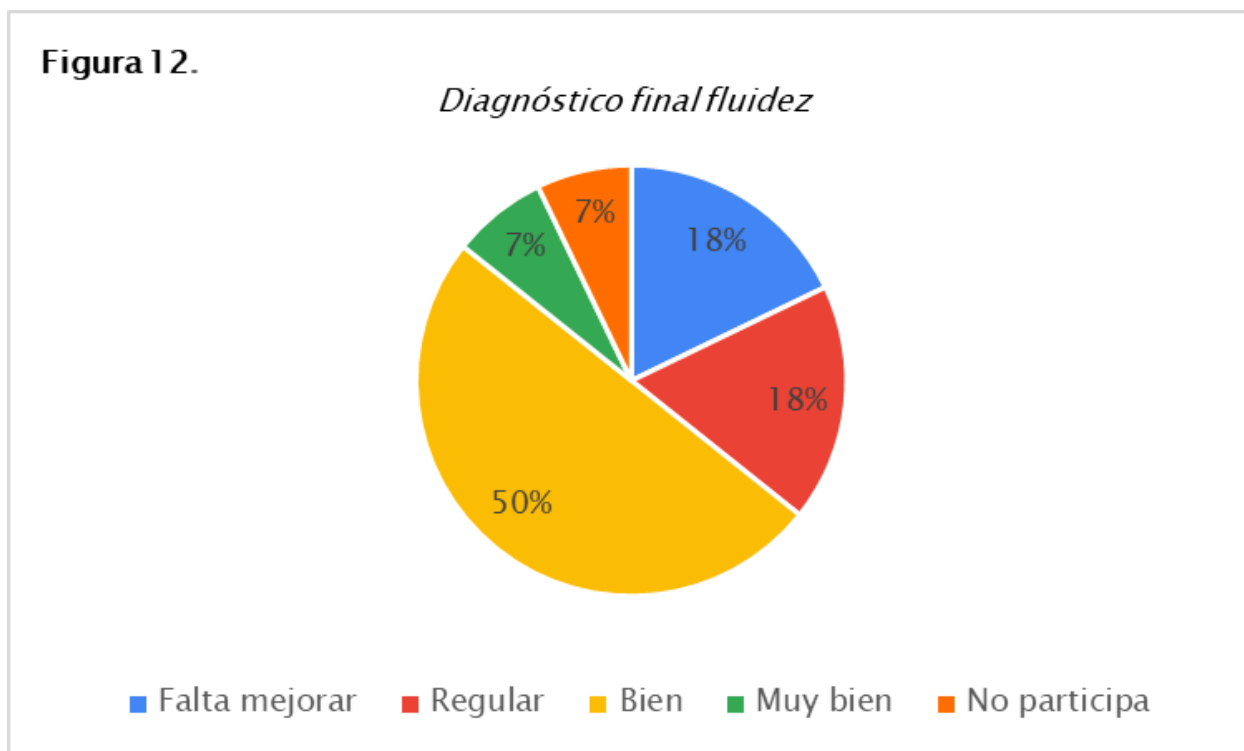
- 2 estudiantes no participaron en las actividades diagnósticas finales. Esto se debió a los nervios que les daba pararse frente al público, la poca preparación que tenían para el discurso y la mesa de expertos, el desconocimiento del tema y la poca disposición del estudiante hacia la clase.
- Pese a las actividades de fortalecimiento, alrededor de 5 estudiantes faltan por mejorar su talante.
- En la macrohabilidad de disposición de oyentes es en la que menos progreso hubo, solo alrededor de 3 estudiantes lo hace muy bien frente a los aproximadamente 8 que faltan por mejorar.
- La mayoría de los estudiantes (alrededor de 23) alcanzó una muy buena entonación.
- Aproximadamente 9 estudiantes tienen buen desempeño en el conocimiento.

10. 3. 1. Aspectos asociados al talante



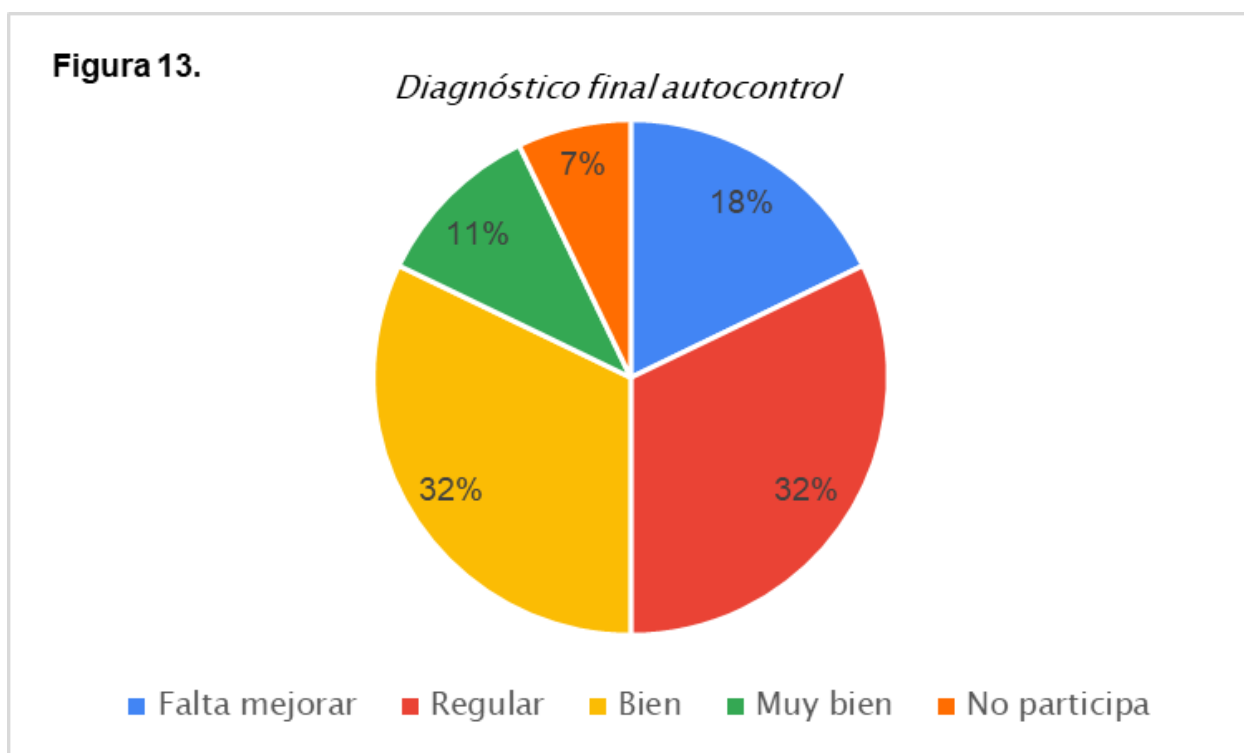
La comparación del diagnóstico inicial de la entonación (ver figura 2) y el diagnóstico final (ver figura 11) indica que:

- Frente al 4% de estudiantes que en el diagnóstico inicial de la entonación lo hicieron muy bien, el diagnóstico final tiene un incremento que llega hasta el 82%.
- Dentro del 18% de estudiantes que en el diagnóstico inicial de la entonación les faltaba mejorar, el diagnóstico final muestra una disminución total (0%) de la casilla *falta mejorar*, lo que se trasladó a estudiantes que lo hacen muy bien, es decir, no tiene problemas para dirigir su voz al público.



La comparación del diagnóstico inicial de la fluidez (ver figura 3) y el diagnóstico final (ver figura 12) indica que:

- El 11% de los estudiantes lo hicieron muy bien durante el discurso del diagnóstico inicial, mientras que en el discurso del diagnóstico final solo lo hizo muy bien el 7%.
- De un 14% que lo hacía bien durante el diagnóstico inicial, ahora incrementó al 50%.



La comparación del diagnóstico inicial del autocontrol (ver figura 4) y el diagnóstico final (ver figura 13) indica que:

- El porcentaje de estudiantes que lo hace muy bien incrementó en un 4%.
- El porcentaje de estudiantes que lo hace bien subió en un 14%.
- El porcentaje de estudiantes que lo hace regular aumentó en 3%.
- El porcentaje de estudiantes que falta por mejorar se incrementó en un 4%.

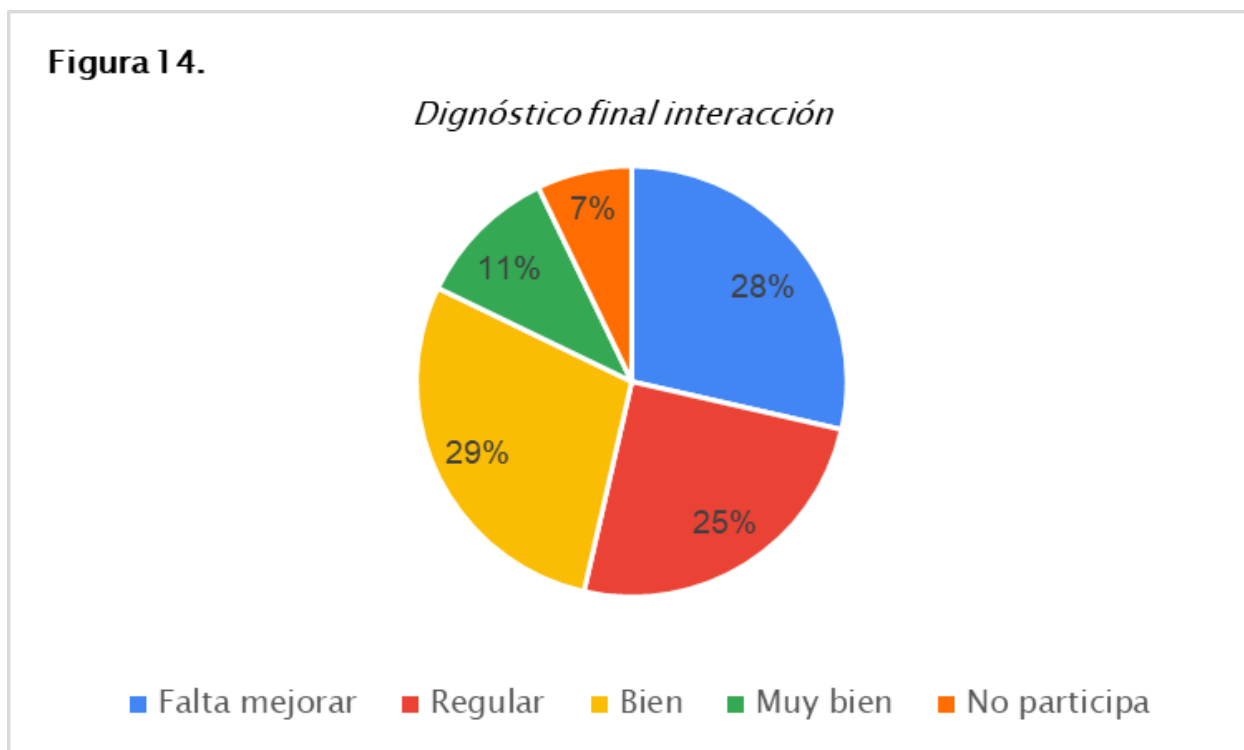
La percepción de los estudiantes sobre estos resultados puede ser observada en consideraciones, en su autoevaluación, como que la actividad oral, en lo que respecta al talante, es fácil porque:

- “Ya les tengo confianza a los profes y a mis compañeros”
- “ Investigo bien del tema para estar preparado, eso me da la confianza para hablar de mis saberes”.
- “Me prepararon bien y averiguo todo lo relacionado al tema para que salga todo satisfactoriamente”.
- “Ya que con la lectura me ayuda a tener una buena fluidez oral, además me ayuda también a entonar mi voz y a tener un gran desarrollo mental”.

O difícil porque:

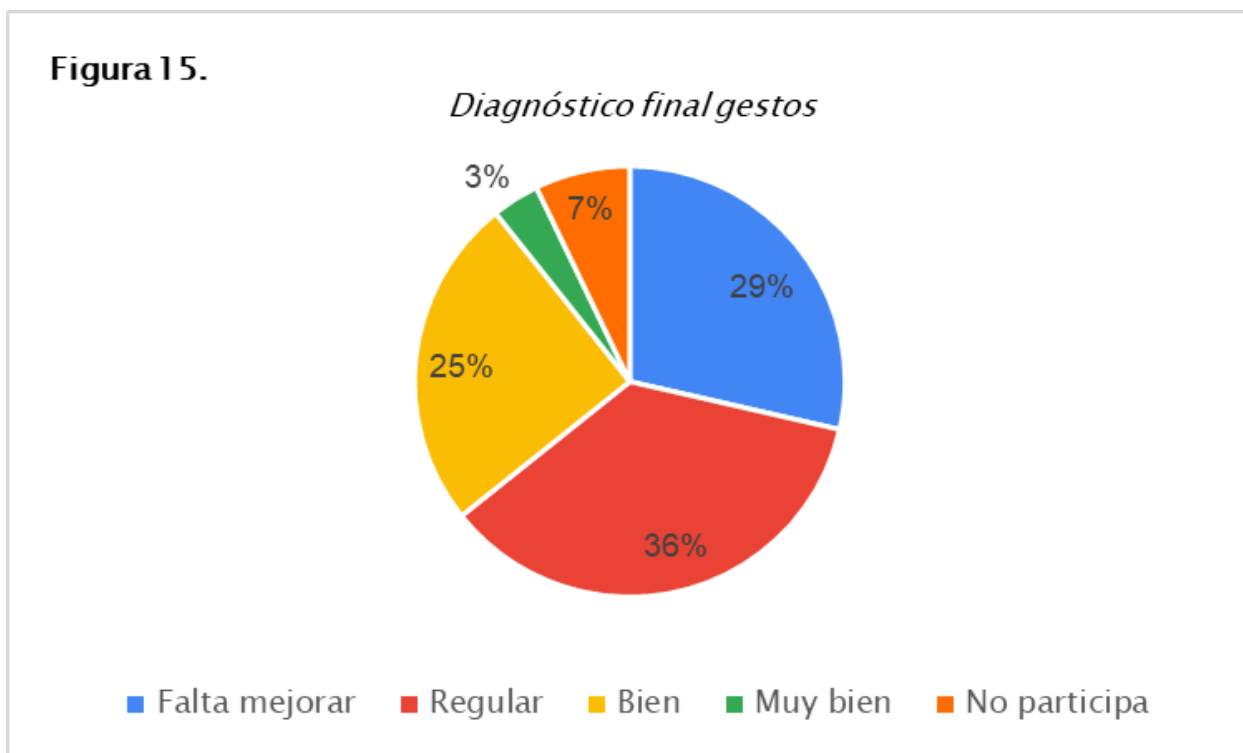
- “Me pongo nerviosa y aveces se me olvidan las cosas estudiadas”.
- “cuando me da pereza hablo mal 😊”.
- “[falta] Un método para saber cómo estamos nosotros de este modo y tener un control sobre nosotros mismos”.

Aspectos asociados a la disposición de los oyentes



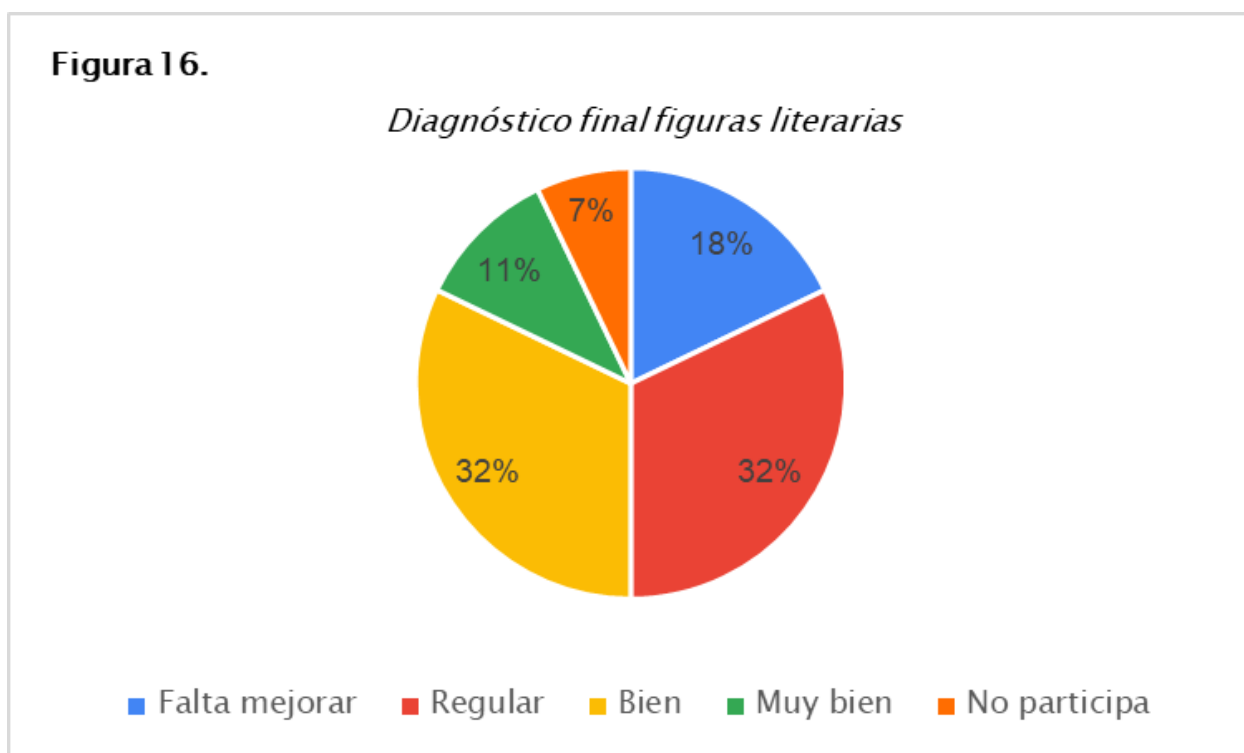
La comparación del diagnóstico inicial de interacción (ver figura 5) y el diagnóstico final (ver figura 14) indica que:

- Hubo una disminución de 2 puntos porcentuales en los estudiantes que lo hacían muy bien en su interacción.
- Del 6% que lo hacía bien, ahora es un 29%.
- El porcentaje de estudiantes que falta mejorar se incrementó en un 2%.



La comparación del diagnóstico inicial de gestos (ver figura 6) y el diagnóstico final (ver figura 15) indica que:

- El 3% de estudiantes lo hace muy bien es sus gestos respecto al 0% inicial.
- El 25% de estudiantes lo hace bien respecto al 18% inicial.
- El 36% de estudiantes lo hace regular frente al 18% inicial.
- El 29% de los estudiantes falta por mejorar frente al 32% inicial.



La comparación del diagnóstico inicial de figuras literarias (ver figura 7) y el diagnóstico final (ver figura 16) indica que:

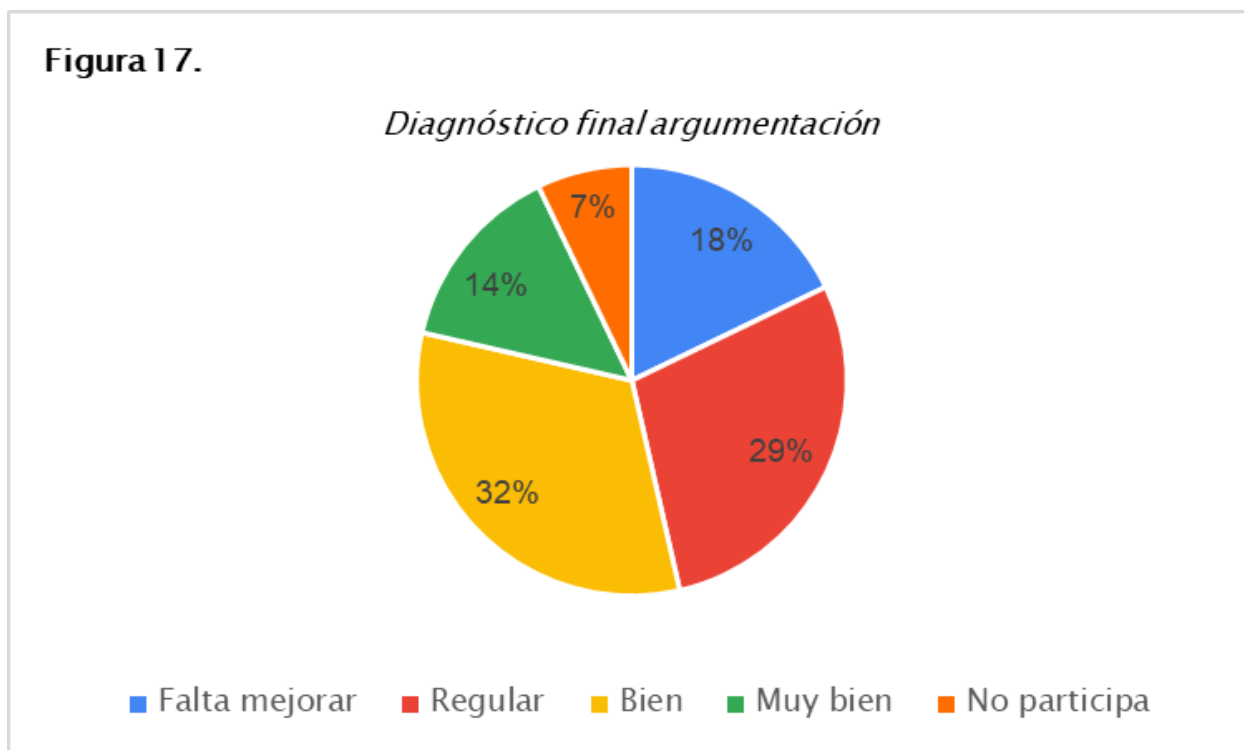
- En el diagnóstico inicial el porcentaje de estudiantes que lo hacía muy bien en la microhabilidad de figuras literarias era nulo, ahora es del 11%.
- El 32% de los estudiantes lo hace bien frente al 11% inicial.
- El 32% de los estudiantes lo hace regular frente al 21% inicial.
- El 18% de los estudiantes falta por mejorar frente al 36% inicial.

La percepción de los estudiantes sobre la macrohabilidad de disposición del público puede ser observada en consideraciones, en su autoevaluación, como que prestar atención a su interlocutor es importante porque:

- “Así puedo saber si están entendiendo lo que quiero compartir”.
- “Ya que con esto puedo guiarme, tener mas fluidez al hablar y poder desarrollar una idea”
- “Para [establecer] una mejor comunicación”.
- “Porque dependiendo de las expresiones podemos saber que lo estamos haciendo bien”.

- “Creo que el punto de exponer un tema es que las personas entiendan lo que estás exponiendo, por lo que creo que debes estar atento a las dudas que pueden tener los demás”

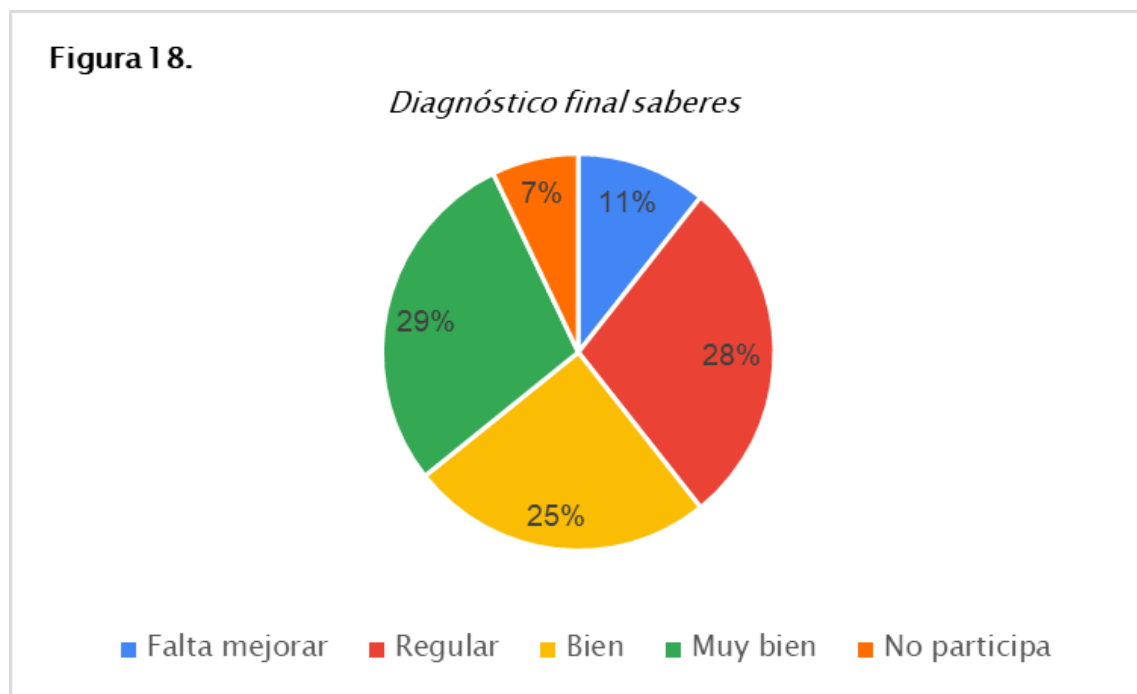
Aspectos asociados al conocimiento



La comparación del diagnóstico inicial de argumentación (ver figura 8) y el diagnóstico final (ver figura 17) indica que:

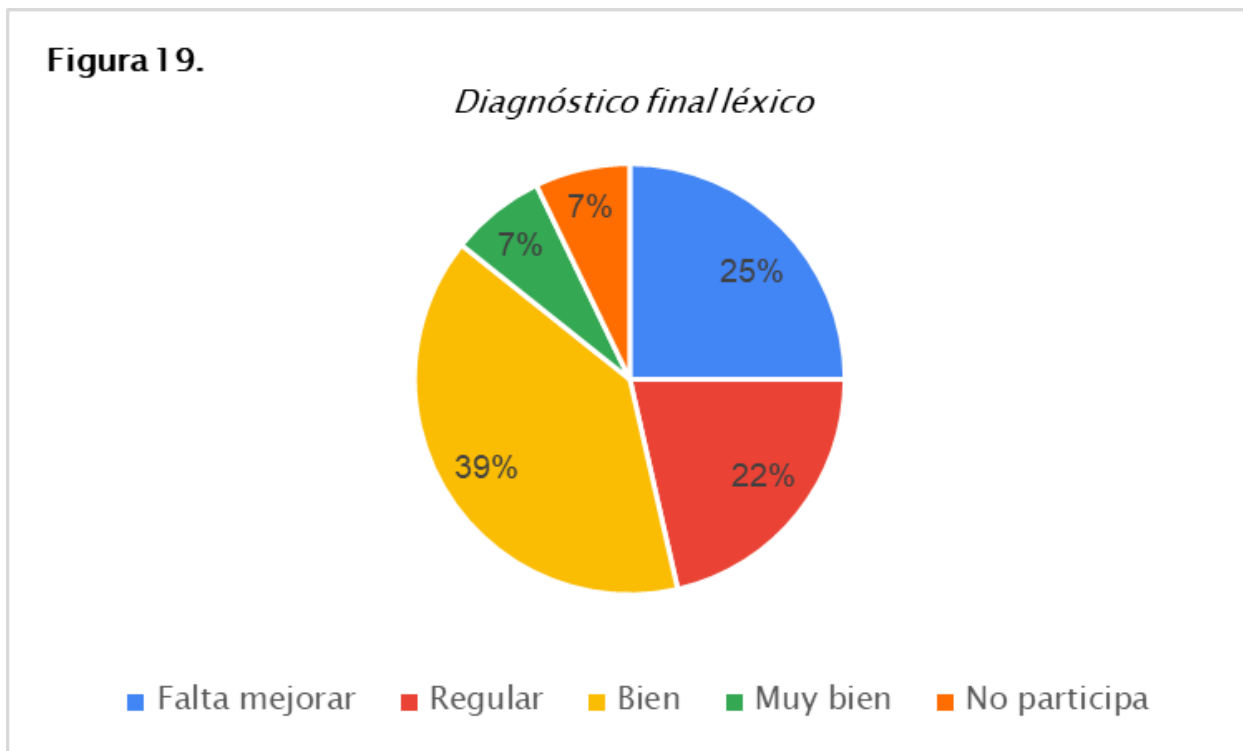
- En el diagnóstico inicial el 3% de los estudiantes argumentaba muy bien. En el diagnóstico final se puede observar que ese porcentaje aumentó al 14%.
- El 32% de los estudiantes lo hace bien frente al 18% inicial.
- El 29% de los estudiantes lo hace regular frente al 18% inicial.

- El 18% de los estudiantes falta por mejorar frente al 29% inicial.



La comparación del diagnóstico inicial de saberes (ver figura 9) y el diagnóstico final (ver figura 18) indica que:

- El 29% de los estudiantes maneja muy bien los saberes de sus discurso frente al 18% inicial.
- El 25% de los estudiantes tiene buenos saberes frente al 4% inicial.
- El 28% de los estudiantes lo hace regular frente al 21% inicial.
- El 11% de los estudiantes falta por mejorar frente al 25% inicial.



La comparación del diagnóstico inicial de léxico (ver figura 10) y el diagnóstico final (ver figura 19) indica que:

- El porcentaje de estudiantes que maneja muy bien su léxico es el mismo (7%).
- El 39% de los estudiantes lo hace bien frente al 14% inicial.
- El 22% de los estudiantes lo hace regular frente al 25% inicial.
- El 25% de los estudiantes falta por mejorar frente al 22% inicial.

La percepción de los estudiantes sobre la macrohabilidad de conocimiento puede ser observada en consideraciones, en su autoevaluación, como que fortalecerla es necesario porque:

- “cuando uno va a hablar en público es fundamental tener claro el objetivo de la intervención”.
- “Así podré saber qué más decir sin repetir y aburrir a los demás”.
- “me gusta hablar y decir lo que pienso, obviamente tengo que saber bien de ese tema para poder opinar o decir algo que aporte”.

O que para hablar leer es importante porque:

- “leyendo otras fuentes te puedes informar más del tema y dar argumentos sólidos”

- “Para obtener información del tema del cuál voy a hablar y para mejorar mi vocabulario”
- “Así podemos obtener mucha más información y mejores palabras y poder controlar el tema a la perfección”.
- “con la lectura me ayuda a tener una buena fluidez oral, además me ayuda también a entonar mi voz y a tener un gran desarrollo mental”
- “así sabemos y tenemos mas conocimiento del tema que necesitamos exponer o charlar ya que esto nos ayuda a una comunicación más interesante”.
- “porque eso ayuda a acumular el conocimiento que necesita al hablar y asi poder expresarse mejor”
- “la persona que lee, puede interpretar y desarrollar con más habilidad un tema de cualquier tipo, la lectura es fundamental en las personas, ya que es una herramienta principal para la claridad al expresarnos”.

Hay dos cuestiones de principal interés a señalar respecto del impacto de la propuesta. La primera de estas, como se puede observar, es que el número de estudiantes que no participan en el discurso oral se redujo de 32% a 7%, es decir, gracias a las actividades de enseñanza se logró la participación de más alumnado.

La segunda cuestión, estrechamente relacionada con la anterior, tiene que ver con los límites y variaciones de la realidad que hacen que, desde la perspectiva cualitativa, los planes de investigación evolucionen, respondan a las necesidades que se presenten y se obtengan las mejores informaciones posibles (Deslauriers, 2005). Como las condiciones iniciales en las que se encontraban los estudiantes (no estaban formados en destrezas orales) no eran las mismas del final, se optó por una exigencia mayor para el discurso del diagnóstico final que fueran coherentes con lo desarrollado en el aula. Esto tuvo como resultado que más estudiantes participaran, pero que los datos cuantitativos dependan de precisiones explicativas como esta. Fíjese que, por ejemplo, en el diagnóstico final de la interacción (ver figura 14) hubo una disminución de dos puntos porcentuales en los estudiantes que lo hacían muy bien en su interacción, pues no es lo mismo un discurso inicial de dos minutos en el que el participante escoge el tema que domina y le interesa a un discurso final de tres minutos en el que el tema se le da y no necesariamente lo domina.

Con todo, las autoevaluaciones, los relatos del diario de campo, las evaluaciones de las actividades hechas durante la secuencia y la comparación de los diagnósticos (inicial y final) muestran que el impacto que tuvo la propuesta en los estudiantes fue positivo y que sus destrezas orales paulatinamente mejoraron.

10. 4. Reflexiones

Si bien los datos recuperados durante la investigación indican mejoras en el talante y en el conocimiento, así como en disposición de los oyentes, pero no muchas, no basta con esto para medir el impacto real de la propuesta. Hay que ocuparse no solo de las percepciones de los estudiantes, como se ha hecho con la autoevaluación, sino también de qué dice el marco teórico usado al respecto y qué palabras se tienen en relación con los datos recolectados, pues es inherente al investigador docente el abrir espacio para reflexionar sobre su praxis.

Una de las observaciones, muy atinada, por parte de uno de los estudiantes es que algunas fallas o problemas se debieron a la falta de un método para ellos mismos revisarse, observar sus progresos y retrocesos. Si bien las destrezas orales aisladas del público complican la evaluación y la observación de progresos, es cierto que un método o una rúbrica que el estudiante pueda aplicar a sus ejercicios autónomos fuera de la escuela ayudaría a mejorar las capacidades del estudiantado.

Las autoevaluaciones, por su parte, exponen la falta de sesiones para controlar los nervios dentro de la secuencia. Estudiantes que proyectan y manejan de manera excelente su talante tenían la percepción equivocada de que les era difícil y de que se encuentran mal en ello. De hecho, dados los problemas descritos en los relatos del diario de campo para la aplicación de la secuencia didáctica, los investigadores estaban pesimistas respecto al trabajo hecho. Este pesimismo abordado en evaluaciones posteriores con el grupo permitió un incremento en su confianza y en su disposición para las diferentes clases; además, los investigadores tuvieron conversaciones con el docente cooperador y estas aclaran que el impacto sí fue positivo solo que es difícil verlo cuando se pretende alcanzar un ideal: los estudiantes participantes del proyecto están lejos de ser autómatas, tienen su manera de concebir el mundo, sus problemas afectivos y sus propios intereses.

Se reconoce que aún hay aspectos por mejorar en los estudiantes, pero sí hubo progreso, y el desarrollo mismo de las actividades de clase lo evidencia. En un principio, el salón se mantenía en completo silencio frente a discusiones llevadas en clase o no participaba oralmente, eso cambió y ahora no solo participan, sino que lo hacen con seguridad. Durante el abordaje de

textos literarios, por ejemplo, los estudiantes ahora discuten, procuran justificar sus opiniones y van mucho más allá de construcciones superficiales como “me gusta porque es bueno”, “está chévere”, “no me gusta porque es aburrido”, etc.

Todo lo anterior permite corroborar las preocupaciones y principios revisados en los antecedentes. Se debe así, verbigracia, buscar soluciones que permitan la interacción con las habilidades orales en todos los niveles escolares y no como indicadores específicos en el área de lenguaje. Esto favorecería la incorporación del estudiantado al mundo laboral, académico, social, etc. (Briz, 2014; Saavedra y Hernández, 2018). Además, gracias a las propuestas revisadas y a la ejecutada aquí, se determina que la expresión oral es un proceso de constante aprendizaje tanto para el docente como el estudiante, la cual se puede trabajar a diario con actividades variadas y del gusto del alumnado; a su vez, la práctica profesional debe pensarse como un proceso de inclusión, donde no se debe aislar la lectura y la escritura del habla y la escucha (esta idea se desarrollará dentro de las recomendaciones del presente documento).

11. Conclusiones y recomendaciones

El objetivo principal de esta investigación fue fortalecer la CCO de los estudiantes de grado noveno de la I.E Humberto Tafur Charry a través de la secuencia didáctica *Hablar para vivir*, dicha secuencia plantea las fases (ver la tabla #6) que se llevaron a cabo para el fortalecimiento de la CCO junto al desarrollo de las macrohabilidades (talante, disposición y conocimiento) presentes en el diagnóstico (ver anexo 4).

A partir del análisis de la información, los investigadores establecen las siguientes conclusiones mediante la conceptualización y evaluación de la CCO:

- El compromiso del estudiante es indispensable para el desarrollo de cualquier competencia, en especial la CCO. Si el estudiante no está dispuesto o comprometido con las clases, es imposible que desarrolle o mejore su competencia (Zariquiey, 2019). Recuérdese que el habla es propia del ser humano; sin embargo, esto no significa que se pueda comunicar ideas o enunciados de manera coherente frente a un grupo de personas sin preparación o conocimientos de lo que se desea transmitir.
- Las clases deben ser trabajadas a partir de un enfoque integral, donde su principal característica sea integrar las habilidades sociales, intelectuales y humanas. Así, dentro del desarrollo de la secuencia se planteó como una necesidad integrar todas las habilidades del área de lengua castellana (lectura,

escritura, habla y escucha) porque: el habla no se produce si no se escucha; si no se lee no se puede comunicar de forma oral; y, no se puede escribir sin leer. La CCO debe trabajarse desde todas las asignaturas, pues no solo es necesaria para el aula de lengua castellana, sino que es transversal a la formación del alumno.

- Las clases tradicionales suelen ser un factor problema al implementar un modelo de enseñanza diferente, tal fue el caso de muchos estudiantes que preguntaban a los docentes “profe, ¿cuándo va a hacer dictado?” “profe, ¿va a calificar lo que hicimos en clase?” cuando en realidad no se veía la necesidad de dictar o calificar la escritura del estudiante —sin embargo, los ejercicios sí tuvieron su respectiva valoración— porque lo que interesaba era su forma de expresarse frente a otros.
- Es posible diseñar instrumentos para la evaluación de la CCO (y las habilidades que la componen) si se tiene un marco teórico como el usado aquí, además de acompañamiento didáctico como el de los asesores de práctica y el docente cooperador de la institución para el caso de los investigadores de esta propuesta.
- Como se evidencia en los lineamientos curriculares y estándares de calidad establecidos por el MEN, sí existe legislación y voluntad en la forma en que el Estado colombiano concibe la educación para el desarrollo de habilidades orales. Por consiguiente, el problema no está en los documentos oficiales, sino en la interpretación y pedagogía que los docentes, y la comunidad educativa en general hace de estos.
- Abrir espacios donde el estudiante se integre y reflexione a partir de distintos contextos comunicativos sin miedo al fracaso permite un mejor desarrollo de su CCO, por lo que el aula debe ser un espacio seguro donde el estudiante sea libre de comunicar sus ideas y opiniones frente a sus compañeros y profesores.
- La secuencia didáctica *Hablar para vivir* tuvo un impacto positivo, las actividades realizadas permitieron que los estudiantes reconocieran sus falencias al momento de exponer sus ideas mediante el discurso oral. Mientras las clases avanzaban los estudiantes se mostraban interesados en participar, se cuestionaban e identificaban la necesidad de comunicar de forma asertiva dentro del contexto comunicativo.
- Distinguir cada categoría de análisis desde el marco teórico aportó a la fabricación de instrumentos para la investigación y para las actividades del aula;

además, los antecedentes permitieron reconocer y prevenir mejor el campo en el que se estaba trabajando, lo que brindó luces para las actividades y para el enfrentamiento de problemas. De esto se deduce que la relación entre pasadas, actuales y futuras investigaciones no debe ser obviada, sino estudiada y comprendida para el desarrollo de mejores propuestas.

Teniendo en cuenta que es una investigación de carácter integral, se hacen las siguientes recomendaciones a la comunidad educativa, a docentes y educadores en general:

- Si se desea aplicar a futuro la secuencia didáctica *Hablar para vivir*, se recomienda ampliar la sesión de disposición de los oyentes y crear sesiones adicionales sobre el manejo de nervios. Además, el desarrollo de estas sesiones debe ir ligado a las necesidades de los estudiantes y con el debido acompañamiento para el fortalecimiento de la CCO.
- Implementar en las universidades una cátedra sobre didáctica de las habilidades orales. Esto permitiría a los futuros docentes reconocer los procesos cognitivos en que se produce y establece el habla, posibilitaría la implementación de nuevas estrategias que la potencien y facilitarían el conocimiento de instrumentos de evaluación para la CCO.
- Actualizar el marco teórico de los docentes que actualmente ejercen en las instituciones educativas del país, porque es necesario que el docente reconozca que existe conocimiento científico nada ajeno a su clase, a su enseñanza y a los lineamientos y apoyos que brinda el MEN.
- Hacer uso de la evaluación formativa, pues permite identificar los retrocesos y progresos del estudiante, la inclusión de sus percepciones dentro de las actividades de enseñanza y genera oportunidades de mejores retroalimentaciones a partir de motivaciones y estímulos del estudiante (Pérez, et al., 2017).
- Es importante que el desarrollo de la CCO sea en todos los niveles escolares y áreas del conocimiento. Como se ha expuesto a lo largo de los antecedentes y el marco teórico, la CCO es una competencia transversal, lo que significa que no debe ser ignorada por los docentes de otras áreas.

12. Referencias

- Aristóteles. (1990). *Retórica* (Racionero, Q., Trad.; primera edición). Editorial Gredos. (Trabajo original publicado en el siglo IV a. C.).
- Attewell, P. (2009). ¿Qué es una competencia?. *Pedagogía social. Revista universitaria*, (16), 21-43. <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135012677003.pdf>
- Barrera, M. y Reyes, S. (2016). *La oralidad, un camino de retos y tropiezos*. [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Secretaría de Educación del Distrito. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/2584>
- Besson y Canelas-Trevisi. (1994). Para una pedagogía de la lengua oral. *Comunicación, lenguaje y educación*, (23), 29-44. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941330.pdf>
- Bohórquez, M. y Rincón, Y. (2018). *La expresión oral: estrategias pedagógicas para su fortalecimiento*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Repositorio de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2345>
- Bordón, T. (2000). La evaluación de la expresión oral en el aula de ELE. *Carabela*, (47), 151-176. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7197334>
- Briz, A., Albeda, M., Fernández, M., Hidalgo, A., Pinilla, R. y Pons, S. (2008). *Saber hablar*. Instituto Cervantes.
- Briz, E. (2014). *Estudio de las destrezas expresivas de comunicación oral relevantes para el desempeño profesional. Implicaciones sobre el currículo comunicativo*. [Tesis Doctoral, Universidad de Zaragoza]. Repositorio Zagúan. <http://zaguan.unizar.es/record/16929>
- Bourdieu, P. (2002). Lo que significa hablar. *Revista Colombiana de educación*, (42). <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5476>
- Buitrago, Y., Chambo, Y., Flórez L. M., y Ordoñez, F. (2014) *Modelo de escuela nueva y desarrollo de las competencias comunicativas de los grados tercero, cuarto y quinto de la sede el Guamal de la institución educativa Domingo Savio, Pitalito Huila*. [Trabajo de pregrado, Universidad Surcolombiana]. Repositorio Universidad Surcolombiana. <https://repositoriousco.co/bitstream/123456789/736/1/TH%20PI%200134.pdf>

- Cabrera, A., Sánchez, L., Carvajal, M., Calderón, J., García, N., Esquivel, Y. y Guíérrez, N. (2020). *Institución educativa Humberto Tafur Charry*. Institución Educativa Humberto Tafur Charry. <https://humbertotafurcharry.edu.co/pei/>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Graó.
- Cassany, D. y Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memoralia*, (5), 69-82.
[https://www.researchgate.net/publication/322602488 LEER Y ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD HACIA LA LECTURA Y LA ESCRITURA CRITICA DE GENEROS CIENTIFICOS](https://www.researchgate.net/publication/322602488_LEER_Y_ESCRIBIR_EN_LA_UNIVERSIDAD_HACIA_LA_LECTURA_Y_LA_ESCRITURA_CRITICA_DE_GENEROS_CIENTIFICOS)
- Creswell, J. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson Education, Inc.
<http://repository.unmas.ac.id/medias/journal/EBK-00121.pdf>
- Constitución Política de Colombia [CPC] del 7 de julio de 1991 (Colombia). Editorial Panamericana.
- Deslauriers J. (2005): *Investigación cualitativa. Guía práctica*. Papiro. pp. 13-15
- Diccionario de la Lengua Española [DLE]. (2022, 17 de febrero). *Competencia*.
<https://dle.rae.es/competencia#AogTnnL>
- Diccionario de la Lengua Española [DLE]. (2022, 17 de febrero). *Habilidad*.
<https://dle.rae.es/habilidad?m=form>
- Dockendorff, M. (2014). *Liderazgo en la enseñanza del lenguaje oral y escrito : un estudio desde la perspectiva de directoras de jardines infantiles*. [Proyecto de Magister en Educación mención Dirección y Liderazgo, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio UC. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/15760>
- Domínguez, C. y Agelvis, V. (2003). *Lingüística: una introducción generalísima*. Departamento de Lingüística de la Universidad de los Andes.
- EduTEKA. (2022, 9 de febrero). *Derechos Básicos de Aprendizaje • V.2*.
https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/DBA_Lenguaje.pdf
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores S. A. de C. V.
- Gil, M., Ramirez, E. y Sabogal, M. (2015) *La incidencia de la interacción en el aula en el desarrollo de la oralidad formal de estudiantes de secundaria*. [Tesis de Maestría,

- Universidad de la Sabana]. Repositorio Institucional Secretaría de Educación del Distrito. <https://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/handle/001/2984>
- Gillen, A. y Villanueva, A. (2021). *Aplicaciones educativas para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa*. [Ensayo pedagógico de pregrado, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí]. Repositorio BECENE <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/677>
- González, M. (2012, 17 de diciembre). *Investigación-acción (II): la investigación cuantitativa*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/diciembre_12/17122012.htm
- González, S., Ordoñez, L. y Peña, P. (2016). *Proyecto educativo institución educativa Escuela Normal Superior de Neiva* [Trabajo de pregrado, Universidad Surcolombiana]. <https://repositoriousco.co/bitstream/123456789/1587/1/TH%20CSP%200111.pdf>
- Herrera, W. (2017) *Desarrollo de la competencia comunicativa de la oralidad a través de la lúdica dramática en los niños y niñas de la escuela rural el castel*. [Tesis de Maestría en Educación, Universidad Surcolombiana]. Repositorio Universidad Surcolombiana. <http://repositoriousco.co:8080/jspui/handle/123456789/1798>
- Hurtado, J. (2005). *Cómo formular objetivos de investigación*. Quirón ediciones y Fundación Sypal. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/Como-Formular-Objetivos-de-Investigacion-Hurtado-2005-1.pdf>
- Hurtado, J. (2010). *Metodología de la investigación*. Quirón Ediciones.
- Jaimes, G. (2005). Competencias de la oralidad e inserción en la cultura escrita. *Revista Enunciación*, (10), 18-20
- Jakobson, R. (1985). *Lingüística y poética*. Ediciones cátedra.
- Jover, G. (2014). El aprendizaje de la competencia oral. En Lomas, C. (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*, (67-83). FLACSO-México. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt16f8drp.6>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción*. Editorial Graó.
- Lenowski, V. (1995). Student Self-evaluation Processes in Student-centred Teaching and Learning Contexts of Australia and England. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 2(2), 145-163. <https://doi.org/10.1080/0969594950020203>

- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41.214. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Marín, J. (2012). *La investigación en educación y pedagogía*. Ediciones Universidad Santo Tomás.
- Martín, J. y Porlán, R. (1997). *El diario del profesor*. Díada Editorial
- Matsumoto, D., Frank, M. y Hwang, H. (2013). *Nonverbal communication: science and application*. SAGE Publications, Inc.
- Mendieta, Y. (2017). La entrevista como una experiencia transformadora de las prácticas discursivas orales en el aula. [Trabajo de grado de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Secretaría de Educación del Distrito.
<https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/2833>
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Estándares básicos de competencias del lenguaje*.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Serie lineamientos curriculares*.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Monleón, M. (2019). *La competencia de comunicación oral argumentativa en Secundaria: una intervención didáctica en el aula*. [Trabajo final de Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas Especialidad de Lengua Castellana y Literatura, Universidad de Zaragoza]. Repositorio Zagúan.
<https://zaguan.unizar.es/record/86679/files/TAZ-TFM-2019-713.pdf>
- Osuna, R. (2016). *La cortesía en la resolución de conflictos en la escuela* [Trabajo de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Secretaría de Educación del Distrito.
<https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/2860>
- Perez, M., Enrique, J. O., Carbó, J. U. y Gonzales, M. (2017) La evaluación formativa en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Edumecentro*, 9(3), 263-283.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742017000300017&lng=es&tlng=es.
- Rivera, L. (2017). *Enfoques teóricos de la enseñanza de las habilidades comunicativas de los estudiantes de la Institución Educativa San Alfonso del municipio de Villavieja*.

- [Trabajo de postgrado, Magíster en Educación con profundización en gestión, diseño y evaluación curricular, Universidad Surcolombiana]. Repositorio Universidad Surcolombiana. <http://repositoriousco.co:8080/jspui/handle/123456789/1796>
- Rodriguez, M. (1995). "Hablar" en la escuela: ¿Para qué? ... ¿Cómo?. *Lectura y vida* (16, 3). <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/sumario>
- Saavedra, J. y Hernandez, D. K. (2018). *El fortalecimiento del liderazgo en su aspecto comunicativo en los alumnos de un cuarto grado de primaria*. [Tesis de pregrado, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí]. Repositorio BECENE. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/99>
- Salamanca, L. A. (2016) *Implementación de entornos personales para fortalecer las habilidades comunicativas en estudiantes del grado tercero de primaria del Colegio José Jaime Rojas* [Tesis/proyecto de Maestría en Proyectos Educativos mediados por TIC, Universidad de la Sabana]. Repositorio Institucional Secretaría de Educación del Distrito. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/2910>
- Sanabria, A. y Quiroz, S. (2014). *La narración oral como estrategia didáctica pedagógica para mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes del grado sexto de la institución educativa departamental "Tierra de Promisión"* [Tesis de pregrado, Universidad Surcolombiana]. Repositorio Universidad Surcolombiana. <https://repositoriousco.co/handle/123456789/240>
- Sánchez de Medina, C. (2009). La importancia de la lectoescritura en educación infantil. https://www.academia.edu/29787368/LA_IMPORTANCIA_DE_LA_LECTOESCRITURA_EN_EDUCACION_INFANTIL_AUTOR_CARMEN_MASINCHEZ_DE_MEDINA_HIDALGO?from=cover_page
- Saussure, F. (1945). *Curso de Lingüística general*. Editorial Losada. https://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb_dl=59
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata, S. L.
- Solé, I., Mateos, M., Miras, M., Martín, E., Castells, N., Cuevas, I. & Gracia, M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria, *Infancia y aprendizaje*, 28 (3), 329-347. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/35189/Lectura.pdf?sequence=1>
- Vallejo, I. (2021). *El infinito en un junco*. Debolsillo.

Vidales, C. (2015). *Historia, teoría e investigación de la comunicación. Comunicación y sociedad*, (23), 11-43.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2015000100002&lng=es&tlng=es.

Weston, A. (2005). *Las claves de la argumentación*. Editorial Ariel.

Zariquiey, F. (2019). *Cooperar para aprender*. Editorial SM S. A. C.

13. Anexos.

13. 1. Anexo #1. Taxonomía de subcompetencias de la CCO

Tabla. Taxonomía de subcompetencias de la CCO			
Pragmática	Semántica (CCO/05)	Formal o instrumental	Precomunicativa
personal (CCO/01)	cultural	lingüística fonológica (CCO/06)	biocomunicativa (CCO/11)
interpersonal (CCO/02)	semántico-textual	lingüística morfosintáctica (CCO/07)	cognitivo -comunicativa (CCO/12)
formal personal (CCO/03)	cognitivo -semántica	lingüística -textual (CCO/08)	
formal social (CCO/04)	léxico-semántica	tecnológica (CCO/09)	
		comunicativa no lingüística (CCO/10)	

CCO. Competencia pragmática genérica	
Concepto: Expresarse oralmente de forma adecuada en general, en la vida cotidiana, en situaciones informales o formales.	
CCO/01. Competencia pragmática personal	
Concepto: Expresarse oralmente manifestando una afectividad equilibrada, las actitudes que favorezcan la comunicación, confianza en sí mismo y transmitiendo una imagen de ética y responsabilidad. Implica expresar individual y responsablemente: ideas, sentimientos, propuestas, compromisos, con discreción, sinceridad, autocontrol, etc. en la vida diaria.	
Destrezas CCO/01	Dificultades DCCO/01

<p><u>Motivación</u> CCO/0101. Intervenir oralmente poniendo de manifiesto interés, esfuerzo e iniciativa. -Expresar las propias ideas con interés, ilusión o entusiasmo (motivación). -Estar abierto a intervenir en la comunicación (participación). -Manifestar curiosidad. -Esforzarse en la comunicación y la preparación del texto. -Intervenir con prontitud si es preciso.</p>	<p><u>Motivación</u> DCCO/0101. Problemas de motivación comunicativa. DCCO/0101-01. Participación escasa o tardía por indiferencia, pereza o desinterés en la comunicación. DCCO/0101-02. Deficiente esfuerzo o preparación de la intervención en la comunicación. DCCO/0101-03. Intervención inoportuna (demasiado pronto o tarde).</p>
<p><u>Asertividad</u> CCO/0102. Expresarse oralmente de manera asertiva, haciendo compatibles la firmeza con la flexibilidad, respetando al interlocutor. -Expresarse con sensatez, seguridad y firmeza, manifestando estima propia y de los otros. -Mantener una postura en situaciones difíciles (persistencia). - Mostrarse flexible ante las situaciones o ideas de los otros. -Comunicar decisiones de manera clara y serena.</p>	<p><u>Asertividad</u> DCCO/0102. Problemas de asertividad DCCO/0102-01. Conducta agresiva. DCCO/0102-02. Comportamiento apático o pasivo ante los demás. DCCO/0102-03. Conducta rígida, conflictiva, intolerante o inflexible. DCCO/0102-04. Conducta gregaria o imitativa. DCCO/0102-05. Conducta dubitativa, insegura o indecisa.</p>

<p><u>Honestidad</u> CCO/0103. Expresarse de forma responsable, positiva, honesta y discreta. -Manifiestar optimismo y satisfacción ante los demás. -Comunicarse atendiendo al bien común general (integridad). -Expresarse a partir de motivaciones objetivas, racionales o profesionales y no personales. -Ofrecer una imagen auténtica de rigor y responsabilidad generando confianza en el oyente (credibilidad). -Expresar autocritica para reconocer los propios errores. -Expresar posturas prudentes, fundamentadas y racionales. -Expresar ideas justas y razonables (sin abusos). -Expresarse según valores éticos, integridad y honradez. -Comportarse de forma expresiva, sin artificios. -Expresarse de manera autónoma e independiente. -Decir lo que se siente realmente (sinceridad y autenticidad). -Actuar con discreción y reflexionar en el proceso comunicativo (pensar antes de hablar)</p>	<p><u>Honestidad</u> DCCO/0103. Problemas de ética y responsabilidad. DCCO/0103-01. Mostrar de manera habitual posturas de negativismo, pesimismo e insatisfacción. DCCO/0103-02. Manifestarse de manera imprudente, irracional o irresponsable. DCCO/0103-03. Actitud o lenguaje egocéntrico o egoísta. DCCO/0103-04. - Inconsistencia e inconstancia en las ideas y actitudes. DCCO/0103-05. Falsedad de ideas o sentimientos, hipocresía. DCCO/0103-06. Expresión pedante, artificiosa o autosuficiente. DCCO/0103-07. Conducta indiscreta, murmuración y rumores. DCCO/0103-08. Incapacidad para expresar la autocritica.</p>
<p><u>Autocontrol</u> CCO/0104. Mostrar seguridad y control de la propia comunicación. -Disponer de autocontrol emocional (controlar la impulsividad). -Conocerse a sí mismo y controlar y planificar la propia conducta de comunicación. -Mostrar Autoconfianza: Transmitir seguridad y orgullo en sí mismo. -Expresarse según las propias competencias (factibilidad). -Expresarse con relajación y calma (serenidad y autocontrol).</p>	<p><u>Autocontrol</u> DCCO/0104. Problemas de autocontrol. DCCO/0104-01. Lenguaje impulsivo (hablar sin pensar). DCCO/0104-02. Reacciones emocionales incontroladas. DCCO/0104-03. Inseguridad y falta de autoestima.</p>

CCO. Competencia pragmática genérica

CCO/02. Competencia pragmática interpersonal

<p>Concepto: Expresarse oralmente de manera adecuada, respetuosa y cortés en la relación con otras personas, en la conversación, en diversas situaciones cotidianas participando activamente y favoreciendo la cooperación.</p>	
Destrezas CCO/02	Dificultades DCCO/02
<p><u>Cortesía e interacción emocional CCO/0201. Hablar de modo cortés, facilitando el acuerdo, la empatía, la interacción social, emocional y afectiva.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Manifiestar tacto, reciprocidad, respeto y aprecio hacia los interlocutores. - Utilizar los recursos que suavicen la interacción social y ofrezcan una imagen positiva del emisor (amabilidad). - Utilizar tácticas positivas que favorecen la reciprocidad y el diálogo, evitando el abuso de ironías, negativismo, etc. - Mostrar una actitud de tolerancia y sensibilidad, de comprensión de los problemas de los demás (empatía). - Expresarse para buscar en lo posible el consenso y el acuerdo con el oyente. - Buscar el aspecto positivo y constructivo del problema o de lo que dicen los demás. -Expresar sentimientos personales sobre los demás. -Atraer al oyente hacia la comunicación y la identificación con el emisor, mediante gestos, amenidad, etc. -Admitir las ideas o posturas divergentes de los demás con respeto (apertura). - Mostrar una actitud positiva hacia el acuerdo, el trabajo en grupo y el diálogo con los demás (cooperación). -Realizar, cuando es necesario, críticas constructivas. 	<p><u>Cortesía e interacción emocional DCCO/0201. Problemas de interacción emocional y empatía.</u></p> <p>DCCO/0201-01. Faltas de respeto a la dignidad e imagen del interlocutor (descortesía).</p> <p>DCCO/0201-02. Abuso de autoridad sobre el interlocutor.</p> <p>DCCO/0201-03. Insensibilidad, incomprensión o intolerancia ante las posturas de otros.</p> <p>DCCO/0201-04. Expresión de sentimientos negativos para la comunicación: indiferencia, frialdad, cólera, ironía, sarcasmo, etc.</p> <p>DCCO/0201-05. Tendencia al enfrentamiento, la crítica visceral y el desacuerdo (negativismo).</p> <p>DCCO/0201-06. Incapacidad para la cooperación con los demás por mal talante o individualismo.</p> <p>DCCO/0201-07. Afán desmedido de competitividad dificultando la colaboración.</p>

<p><u>Solidaridad e integración</u> CCO/0202. Expresarse respetuosamente y de manera solidaria, aceptando a toda persona, independientemente de la identidad sexual; la clase social; la edad; la procedencia nacional; las lenguas y sociolectos utilizados; las comunidades, costumbres y culturas diversas (interculturalidad); las minusvalías físicas o psíquicas, etc.</p>	<p><u>Solidaridad e integración</u> DCCO/0202. Problemas de integración social. DCCO/0202-01. Manifestación de actitudes sexistas. DCCO/0202-02. Manifestación de actitudes homóforas. DCCO/0202-03. Posturas clasistas o elitistas. DCCO/0202-04. Xenofobia. DCCO/0202-05. Racismo. DCCO/0202-06. Radicalismo político o religioso. DCCO/0202-07. Dificultad para relacionarse con personas que presenten dificultades de comunicación o minusvalías diversas. DCCO/0202-08. Insolidaridad. Indisposición para ayudar y apoyar a los demás. DCCO/0202-09. Intransigencia e intolerancia. Marginación o segregación de personas o grupos.</p>
<p><u>Normativa</u> CCO/0203. Respetar las normas éticas, legales, sociales y comunicativas del contexto en que se produce la interacción. - Respetar las reglas de interacción sociolingüística de la comunidad u organización, como turnos, roles asignados, etc. en cada situación: exposición, debate, asamblea, etc. - Expresarse de forma legal o legítima de acuerdo con los derechos y deberes que se dan en la situación (contrato comunicativo). -Respetar las normas de la comunicación democrática.</p>	<p><u>Normativa</u> DCCO/0203. Problemas de normativa de la comunicación. DCCO/0203-01. Ignorancia o incumplimiento de reglas o normas (explícitas o implícitas) de interacción del contexto de comunicación.</p>

CCO/03. Competencia pragmática formal personal	
<p>Concepto: Expresarse oralmente de forma adecuada en situaciones complejas y formales de tipo personal, social, académico y profesional. Puede ser personal o social. El discurso formal personal es necesario expresarse oralmente en público en situaciones formales: exponer información, opinión o decisiones (hablar en público, comunicación directiva, etc.).</p>	
Destrezas CCO/03	Dificultades DCCO/03

<p><u>Discurso emocional</u> CCO/0301. Expresar las actitudes personales: sensaciones, sentimientos, etc. ante los demás. -Expresión de sensaciones y sentimientos. -Expresión lúdica: bromas, chistes, etc. -Expresión protocolaria de lo afectivo: brindis, disculpas, homenaje, etc. -Expresión de textos retóricos o literarios líricos: poemas, refranes, etc.</p>	<p><u>Discurso emocional</u> DCCO/0301. Problemas de expresión de la afectividad personal DCCO/0301-01. Exceso de distanciamiento y frialdad. DCCO/0301-02. Exceso de afectividad o apasionamiento. DCCO/0301-03. Dificultad para el lenguaje lúdico. DCCO/0301-04. Dificultad para el protocolo afectivo. DCCO/0301-05. Dificultad para decir o recitar poemas.</p>
<p><u>Discurso autorregulativo</u> CCO/0302. Expresión de decisiones, compromisos y promesas ante los demás.</p>	<p><u>Discurso autorregulativo</u> DCCO/0302. Problemas para realizar promesas, decisiones y comprometerse ante los demás</p>
<p><u>Discurso directivo</u> CCO/0303. Dirigir o conducir oralmente la conducta de otros. Expresarse oralmente de manera apropiada en el liderazgo, dirección y asesoramiento de personas (comunicación vertical descendente) favoreciendo la eficiencia de la organización en un ambiente de participación y cooperación. - Expresar mandatos y preguntas a los demás. - Expresar orientaciones y consejos a los demás. -Liderazgo de grupos, sin abusar de la autoridad. -Organizar el trabajo del grupo y reuniones efectivas. -Establecer canales de comunicación regulares. -Responder a cualquier pregunta o sugerencia. -Ofrecer información clara sobre decisiones. -Ofrecer un trato digno y respetuoso a todos. -Animar a la participación de todos. -Aceptar críticas y sugerencias. -Transmitir los objetivos y normas de la actuación. -Delegar funciones o distribuir tareas.</p>	<p><u>Discurso directivo</u> DCCO/0303. Problemas de comunicación directiva. DCCO/0303-01. Abuso de autoridad al dirigir grupos. DCCO/0303-02. Falta de autoridad sobre el grupo de trabajo. DCCO/0303-03. Distanciamiento, falta de contacto, solemnidad o frialdad con los subordinados. DCCO/0303-04. Incapacidad para organizar y liderar grupos de trabajo. DCCO/0305-05. Generar un deficiente clima social de trabajo en la dirección de personas. DCCO/0303-06. Abrir los cauces de comunicación, asesorar y animar a los subordinados. DCCO/0303-07. Aceptar las opiniones y críticas de los subordinados. DCCO/0303-08. Asumir todas las funciones sin delegar responsabilidades en colegas y subordinados. DCCO/0303-09. Organizar como directivo reuniones ineficaces, sin resultados palpables DCCO/0303-10. Dificultad para plantear preguntas relevantes.</p>

<p>-Motivar y dar apoyo emocional a los otros. -Proporcionar refuerzo ante los logros.</p>	
<p><u>Discurso informativo</u> CCO/0304. Narrar oralmente hechos o sucesos reales o de ficción. -Narración de experiencias o sucesos -Narración literaria (cuento, relato, etc.) CCO/0305. Describir oralmente objetos, personas o situaciones. CCO/0306. Exponer oralmente un asunto para enseñar o informar a otros. -Exposición oral de charlas, conferencias, disertaciones, lecciones, informes, etc. CCO/0307. Exponer y argumentar de forma consistente y persuasiva en favor o en contra de una postura o decisión.</p>	<p><u>Discurso informativo</u> DCCO/0304. Problemas de narración oral. DCCO/0304-01. Dificultad para relatar acontecimientos. DCCO/0304-02. Dificultad para la narración oral literaria. DCCO/0305. Problemas de descripción oral. DCCO/0905-01. Dificultad para la descripción de lugares, situaciones, objetos o personas. DCCO/0306. Problemas de exposición oral. DCCO/0907-01. Dificultad para hablar en público. DCCO/0307. Problemas de argumentación oral. DCCO/0307-01. Dificultad para presentar argumentos sensatos y rigurosos. DCCO/0307-02. Falta de poder de persuasión. DCCO/0307-03. Utilización de falacias.</p>
<p><u>Oratoria</u> CCO/0105. Mostrar una oratoria o estilo personal y diferente en la comunicación.</p>	<p><u>Oratoria</u> DCCO/0105. Problemas de estilo oratorio. DCCO/0105-01. Ausencia de un estilo oratorio personal y diferenciado.</p>

CCO/04. Competencia pragmática formal social	
Concepto: Expresarse oralmente de forma asertiva y cooperativa en el diálogo, grupos de trabajo y reuniones, especialmente en las organizaciones educativas o laborales.	
Destrezas CCO/04	Dificultades DCCO/04
<p><u>Diálogo</u> CCO/0401. Dialogar con otros. -Facilitar el diálogo auténtico. -Participar en conversaciones y diálogos, entrevistas, etc.</p>	<p>DCCO/0401. Probl. de diálogo. DCCO/0401-01. Dificultad para mantener el turno de intervenciones (monopolización). DCCO/0401-02. Inhibición o apatía en el diálogo.</p>

<p><u>Cooperación</u> CCO/0402. Comunicarse oralmente de forma colaborativa y ética en grupos y organizaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comunicarse eficientemente en grupos de trabajo. -Participar en juntas, mesas redondas, asambleas, etc. -Participar en redes, foros o cadenas de comunicación. -Participación activa en la organización. -Expresarse de acuerdo con lo dicho por otros (escuchar). -Compartir información. -Proporcionar refuerzo a los colaboradores. -Defender los acuerdos del grupo y representarlo. -Consensuar ante posturas divergentes. -Dar prioridad al grupo. -Manifestar confianza en los otros. -Respetar los diferentes puntos de vista. -Reconocer la propia subjetividad. -Facilitar la negociación y el acuerdo. -Solicitar información de los demás. -Manifestar compromiso con los demás y cumplirlos. -Reconocer los éxitos y fracasos propios y del equipo. -Manifestar críticas constructivas. -Organizar reuniones en el momento y lugar apropiados. -Comunicarse interdisciplinar con expertos de otras áreas. -Relacionarse en los diversos ámbitos de la organización. 	<p>DCCO/0402. Probl. de interacción grupal.</p> <p>DCCO/0402-01. Dificultad para colaborar en grupos de trabajo.</p> <p>DCCO/0402-02. Conducta pasiva en situaciones de comunicación grupal.</p> <p>DCCO/0402-03. Dificultad para escuchar, respetar y prestar atención a otros.</p> <p>DCCO/0402-04. Problemas para aceptar la autoridad de los superiores.</p> <p>DCCO/0402-05. Dificultad para compartir información con los demás.</p> <p>DCCO/0402-06. Desconfianza de los otros.</p> <p>DCCO/0402-07. Tendencia a poner por delante los intereses o posiciones personales.</p> <p>DCCO/0402-08. Dificultad para reconocer los propios errores y sesgos.</p> <p>DCCO/0402-09. Tendencia al negativismo y la crítica destructiva.</p> <p>DCCO/0402-10. Intransigencia o soberbia en las relaciones grupales.</p> <p>DCCO/0402-11. Deslealtad e infidelidad con el grupo o la organización.</p> <p>DCCO/0402-12. Planteamiento defensivo y cerrado.</p>
<p><u>Prevención de conflictos</u> CCO/0403. Actuar de manera serena y negociadora ante situaciones de comunicación conflictivas.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Actuar con seguridad ante las conductas conflictivas. -Mediar y negociar para la resolución de conflictos. -Anticipar conflictos o riesgos en la comunicación. -Mantener la calma y la serenidad en situaciones tensas. -Saber callar y actuar con discreción y privacidad. 	<p>DCCO/0403. Problemas ante los conflictos.</p> <p>DCCO/0403-01. Bloqueo para afrontar situaciones de comunicación complejas.</p> <p>DCCO/0403-02. Dificultad para realizar tareas de mediación.</p> <p>DCCO/0403-03. Incapacidad para resolver conflictos.</p> <p>DCCO/0403-04. Inseguridad y nerviosismo en situaciones de riesgo o tensión.</p>

<p><u>Contextualización</u> CCO/0404. Adecuar el tema, fondo y la forma del mensaje al interlocutor, facilitando la comprensión.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar un tema relevante y significativo. - Seleccionar el tipo de texto más adecuado. - Adaptar la información al tipo de oyente. - Seleccionar un registro lingüístico apropiado. - Construir un texto significativo para el oyente. - Seleccionar las formas adecuadas al tipo de auditorio. 	<p>DCCO/0404. Problemas de adaptación al interlocutor.</p> <p>DCCO/0404-01. Elección inadecuada del tema o el tipo de texto para las características del oyente.</p> <p>DCCO/0404-02. Cantidad o tipo de información inapropiada para el auditorio.</p> <p>DCCO/0404-03. Uso de formas expresivas inapropiadas para el auditorio.</p> <p>DCCO/0404-04. Falta de amenidad en el fondo, la forma o el lenguaje utilizado.</p>
<p><u>Relaciones externas y globalización</u> CCO/0405. Comunicarse de forma apropiada en contextos sociales amplios: receptores del servicio, otras organizaciones, contextos internacionales, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Establecer relaciones positivas con los proveedores o los perceptores del servicio o los clientes. - Comunicarse para trabajar en contextos internacionales. - Comunicarse con otras organizaciones. 	<p>DCCO/0405. Problemas de adaptación a contextos globales.</p> <p>DCCO/0405-01. Interacción inadecuada con proveedores, clientes o receptores del servicio.</p> <p>DCCO/0405-02. Dificultad para el trabajo interdisciplinar.</p> <p>DCCO/0405-03. Dificultad para colaborar con otros en un marco globalizado, con diversidad de organizaciones, con otros países, etc.</p>
<p><u>Competencia mediática</u> CCO/0406. Participar de forma efectiva en medios de comunicación oral de masas: radio, televisión, redes telemáticas (Internet, intranet, etc.), etc.</p>	<p>DCCO/0406. Problemas de comunicación mediática.</p> <p>DCCO/0406-01. Dificultad para participar en medios de comunicación social (radio, televisión, etc.)</p>

CCO/05. Competencia semántica	
<p>Concepto: Expresarse oralmente atendiendo a seleccionar, preparar y elaborar los conocimientos culturales y las unidades textuales, semánticas y léxicas necesarias para transmitir información clara, verdadera, sustancial, reflexiva, lógica y coherente, incluso aportando ideas personales y creativas.</p>	
Destrezas CCO/05	Dificultades DCCO/05

<p>Competencia cultural o enciclopédica CCO/0501. Reflejar en la expresión conocimiento, preparación, experiencia y rigor sobre la temática (Riqueza conceptual, nivel cultural y experiencia).</p> <ul style="list-style-type: none"> -Disponer de conocimientos sobre el asunto de la comunicación. <ul style="list-style-type: none"> - Decir la verdad o aquello para lo que se tiene pruebas suficientes (veracidad y rigor). - Consultar, verificar y recopilar información y conocimientos sobre el tema (fundamentación). - Valorar la información disponible antes de expresarse (escuchar, leer, documentarse). - Aportar la cantidad necesaria de información, sin carencias ni excesos (economía expresiva). <ul style="list-style-type: none"> - Ofrecer los datos significativos y pertinentes para el tema o textos que se realiza (relevancia). -Utilizar la consulta de información (diccionarios, enciclopedias, informes, etc.). - Seleccionar y valorar la información, documentándose mediante fuentes fiables. 	<p>DCCO/0501. Problemas de tipo cultural.</p> <p>DCCO/0501-01. Déficit de cultura general.</p> <p>DCCO/0501-02. Déficit de conocimiento específico sobre el ámbito de trabajo en cantidad o calidad.</p> <p>DCCO/0501-03. Presentación de información falsa, deformada o sin fundamento.</p> <p>DCCO/0501-04. Deficiente documentación y consulta sobre el asunto de comunicación.</p> <p>DCCO/0501-05. Seleccionar la información pertinente, coherente y oportuna para el tema y objetivo comunicativo.</p>
<p>Competencia semántico-textual CCO/0502. Expresarse de manera clara, lógica y coherente. (Claridad semántica y lógica).</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reflexionar sobre toda la información propia y acumulada, analizarla y disponer de una idea clara de lo que se va a comunicar (claridad cognitiva). -Organizar la información de forma clara y estructurada. Establecer una estructura semántica o temática del texto (macroestructura). -Construir un texto claro y coherente (coherencia local, lineal y global). <ul style="list-style-type: none"> -Formar enunciados claros e interpretables, sin ambigüedad u oscuridad (claridad expresiva). -Plantear proposiciones coherentes y sin contradicciones con otras ideas del texto (lógica). -Sintetizar o resumir la información. 	<p>DCCO/0502. Problemas de claridad de ideas.</p> <p>DCCO/0502-01. Falta de comprensión de lo que se comunica.</p> <p>DCCO/0502-02. Presentación desorganizada de la información: desorden de temas y subtemas.</p> <p>DCCO/0502-03. Expresión oscura, ambigua o incomprensible de la idea que se transmite.</p> <p>DCCO/0502-04. Problemas de lógica, como incoherencias y contradicciones.</p>
<p>Competencia cognitivo-semántica CCO/0503. Aportar información nueva e ideas personales.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Utilizar la propia experiencia y reflexión para generar nuevas ideas. <ul style="list-style-type: none"> - Aportar nueva información y aclaraciones: ejemplos, argumentos y datos (informatividad). - Construir textos con formas e ideas personales e innovadoras, soluciones a los problemas, composición e invención de relatos, etc. -Acumular información, generando ideas propias. 	<p>DCCO/0503. Problemas de ideación y creatividad.</p> <p>DCCO/0503-01. Carencia de ideas o posturas personales y originales. DCCO/0503-02. Dificultad para realizar reflexiones y conclusiones.</p> <p>DCCO/0503-03. Falta de objetividad (subjetivismo).</p>

-Extraer conclusiones de la información disponible.	
<p>Competencia léxico-semántica CCO/0504. Utilizar un léxico amplio, preciso, variado y específico (riqueza léxica).</p> <p>-Disponer de vocabulario amplio, adecuado y básico para la comunicación en general (Léxico general). -Disponer o preparar el vocabulario específico según el tema a tratar (léxico específico). - Utilizar las palabras exactas para el significado que desea transmitir (precisión y exactitud). -Utilizar estrategias eficientes para superar lagunas o vacíos léxicos.</p>	<p>DCCO/0504. Problemas de vocabulario. DCCO/0504-01. Pobreza de vocabulario general. DCCO/0504-02. Deficiente léxico específico. DCCO/0504-03. Uso de léxico dialectal o regional. DCCO/0504-04. Uso de léxico rebuscado o pedante.</p>

CCO. Competencia formal o instrumental	
<p>Concepto: Expresarse oralmente mediante la selección y uso de las formas lingüísticas y no lingüísticas, verbales y no verbales, y todos aquellos medios y soportes o aditamentos que permiten transmitir el mensaje de manera correcta o aceptable para su recepción. Concretamente incluye las siguientes subcompetencias: comunicación lingüística (fonológica, morfosintáctica y textual), comunicación tecnológica y comunicación no lingüística.</p>	
Competencia lingüística	
Expresarse oralmente de forma correcta y fluida, elaborando textos bien estructurados	
CCO/06. Competencia fónica	
<p>Concepto: Expresarse oralmente articulando correctamente la estructura fonológica segmental, suprasegmental y fraseológica del texto, realizando una emisión oral expresiva (hablar, leer de modo expresivo).</p>	
Destrezas CCO/06	Dificultades DCCO/06
<p>CCO/0601. Articular clara y correctamente cada fonema (Articulación y dicción).</p>	<p>DCCO/0601. Problemas de pronunciación y dicción. DCCO/0601-01. Pronunciación incorrecta o vulgar. DCCO/0601-02. Pronunciación regional o dialectal. DCCO/0601-03. Acento extranjero.</p>
<p>CCO/0602. Pronunciar con la velocidad y el ritmo adecuados (Fluidez expresiva). Expresividad. Expresarse o leer oralmente atendiendo a pausas, acentos, énfasis, matices y entonación.</p>	<p>DCCO/0602. Problemas de ritmo de articulación y expresividad. DCCO/0602-01. Falta de fluidez o ritmo articulatorio. DCCO/0602-01. Expresión monótona y sin matices. DCCO/0602-02. Sobreactuación expresiva.</p>

<p>CCO/o603. Leer y oralizar un texto escrito de manera expresiva</p>	<p>DCCO/o603. Problemas de lectura expresiva. DCCO/o603-01. Lectura oral inexpressiva. DCCO/o603-02. Modificación deficiente del texto escrito para la oralización.</p>
--	--

CCO. Competencia formal o instrumental	
Competencia lingüística	
CCO/o7. Competencia morfosintáctica	
<p>Concepto: Expresarse oralmente utilizando y organizando de forma correcta las unidades morfológicas y sintácticas del texto.</p>	
Destrezas CCO/o7	Dificultades DCCO/o7
<p>CCO/o701. Expresar frases correctas, completas, largas y variadas (Corrección y riqueza sintáctica).</p>	<p>DCCO/o701. Problemas de construcción sintáctica. DCCO/o701-01. Sintaxis incorrecta, incompleta o pobre. DCCO/o701-03. Sintaxis breve, simple y sin variedad oracional.</p>
<p>CCO/o702. Expresarse oralmente con fluidez en la morfosintaxis (Fluidez sintáctica).</p>	<p>DCCO/o702. Problemas de fluidez sintáctica. DCCO/o702-01. Lentitud en la construcción sintáctica.</p>
<p>CCO/o703. Uso correcto y preciso de los diversos tipos de palabras y morfemas (Corrección morfológica).</p>	<p>DCCO/o703. Problemas morfológicos. DCCO/o703-01. Pobreza en el uso de determinadas categorías morfológicas (adjetivos, adverbios, nexos, verbos, etc. DCCO/o703-02. Incorrección en el uso de los modos y tiempos verbales.</p>
<p>CCO/o704. Seleccionar el estilo y formas que faciliten el logro del objetivo comunicativo (Estilística). -Comportarse con naturalidad y elegancia con un lenguaje claro, aunque lo que se transmite sea difícil y elevado.</p>	<p>DCCO/o704. Problemas estilísticos. DCCO/o704-01. Estilo formal inapropiado, vulgar o pobre. DCCO/o704-02. Estilo artificioso, oscuro o recargado en la forma del lenguaje.</p>

CCO. Competencia formal o instrumental	
Competencia lingüística	

CCO/o8. Competencia textual	
Concepto: Expresarse oralmente seleccionando el tipo textual pertinente y elaborándolo con la correcta estructura y cohesión.	
Destrezas CCO/o8	Dificultades DCCO/o8
<p><u>Estructura</u> CCO/o801. Construir textos con una estructura formal correcta según el contenido y el tipo de texto. -Organizar una estructura clara y cohesiva entre los diversos componentes (palabras, oraciones párrafos, capítulos, etc.)</p>	<p>DCCO/o801. Problemas de estructura textual. DCCO/o801-01. Dificultad para construir un discurso bien estructurado u organizado.</p>
<p><u>Cohesión</u> CCO/o802. Construir textos con cohesión formal (elipsis, redundancia, conectores, etc.). -Favorecer la economía y agilidad textual mediante operaciones de elipsis, sustitución y deixis: anáforas, catáforas, pronombres, etc. - Controlar el nivel de redundancia del texto para facilitar su interpretación. - Realizar un desarrollo temático progresivo. - Marcar las relaciones entre unidades del texto mediante partículas discursivas.</p>	<p>DCCO/o802. Problemas de cohesión textual. DCCO/o802-01. Discurso redundante. DCCO/o802-02. Deficiente conexión o cohesión entre las diversas partes del discurso. DCCO/o802-03. Uso pobre de marcadores del discurso que faciliten la comprensión del oyente.</p>
<p><u>Tipo o género textual</u> CCO/o803. Seleccionar el tipo o género de texto apropiado al objetivo comunicativo. -Supervisar las técnicas y estrategias específicas y necesarias para el tipo o género textual.</p>	<p>DCCO/o803. Problemas de tipología textual DCCO/o803-01. Dificultad para escoger el discurso más apropiado para la situación. DCCO/o803-02. Ignorancia del procedimiento, estrategia o técnica para la elaboración del tipo específico de texto.</p>

CCO. Competencia formal o instrumental	
CCO/o9. Competencia tecnológica	
Concepto: Expresarse oralmente utilizando en caso necesario de manera eficiente los medios tecnológicos que facilitan o complementan la comunicación oral en su preparación o ejecución (megafonía, telefonía, videoconferencia, programas informáticos, redes de comunicación, etc.	
Destrezas CCO/o9	Dificultades DCCO/o9

<p>CCO/0901. Utilizar de manera eficiente los medios tecnológicos que facilitan o complementan la comunicación oral.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Utilizar de medios de comunicación interpersonal oral directa: telefonía, videoconferencia, etc. -Uso o aplicación de medios técnicos e informáticos en el proceso de comunicación (teletrabajo): procesador de textos, bases de datos, hoja de cálculo, etc. - Utilizar de manera eficiente los medios tecnológicos para preparar y acompañar la expresión oral. -Participación en redes de información. 	<p>DCCO/0901. Problemas de competencia tecnológica.</p> <p>DCCO/0901-01. Incapacidad o torpeza en el uso de los medios tecnológicos (telefonía, medios audiovisuales, ordenador, redes, etc.).</p> <p>DCCO/0901-02. Dificultad para utilizar los medios informáticos (hardware y software) durante la comunicación o en su preparación.</p>
---	--

CCO. Competencia formal o instrumental	
CCO/10. Competencia comunicativo no lingüística (paratextual)	
<p>Concepto: Expresarse oralmente para la transmisión del mensaje complementando (o en su caso, sustituyendo) las formas lingüísticas con otros medios comunicativos, verbales (paralenguaje, voz) y no verbales (gesto, movimiento, proximidad personal, imagen, espacio, tiempo, complementos, etc.).</p>	
Destrezas CCO/10	Dificultades DCCO/10
<p><u>Paralenguaje</u> CCO/1001. Voz. Utilizar la voz (volumen, entonación, ritmo, pausas, etc.) de manera expresiva y matizada.</p>	<p>DCCO/1001. Problemas de la voz. DCCO/1001-01. Voz desagradable. DCCO/1001-02. Volumen inadecuado de la voz. DCCO/1001-03. Déficits vocales de relieve expresivo por exceso o defecto (monotonía). DCCO/1001-04. Déficit de ritmo y pausas expresivas.</p>
<p>Comunicación no verbal kinésica gestual CCO/1002. Manifestar expresiones faciales y gestos que transmitan un mensaje o apoyen o subrayen la expresión lingüística.</p>	<p>DCCO/1002. Problemas gestuales. DCCO/1002-01. Gesticulación excesiva. DCCO/1002-02. Gesticulación pobre. DCCO/1002-03. Gesticulación vulgar o grosera.</p>
<p>Comunicación no verbal kinésica motriz CCO/1003. Ejecutar conductas motrices y posturas apropiadas al texto y la situación (Componente kinésico).</p>	<p>DCCO/1003. Problemas kinésicos. DCCO/1003-01. Movilidad corporal torpe o inadecuada. DCCO/1003-02. Movimiento corporal vulgar.</p>

<p>Comunicación no verbal proxémica CCO/1004. Mantener una distancia adecuada con respecto al interlocutor.</p>	<p>DCCO/1004. Problemas proxémicos. DCCO/1004-01. Acercamiento o distanciamiento excesivo de los interlocutores.</p>
<p>Comunicación no verbal: Imagen personal CCO/1005. Mostrar el aspecto personal adecuado para la situación de comunicación.</p>	<p>DCCO/1005. Problemas de imagen. DCCO/1005-01. Aspecto descuidado o vulgar. DCCO/1005-02. Aspecto excéntrico o exagerado.</p>
<p>Comunicación no verbal espacial CCO/1006. Adecuar la expresión oral al contexto físico, seleccionando o preparando el lugar adecuado. -Seleccionar o preparar el lugar o el entorno que favorezca la interacción, así como todos aquellos elementos del escenario y objetos necesarios que facilitan la comunicación.</p>	<p>DCCO/1006. Problemas contextuales espaciales. DCCO/1006-01. Conducta inapropiada para el lugar de la interacción. DCCO/1006-02. Selección de un lugar inconveniente para el objetivo comunicativo (temperatura, ruido, luminosidad, etc.). DCCO/1006-03. Disposición inadecuada del espacio, el mobiliario, los medios o los objetos.</p>
<p>Comunicación no verbal temporal CCO/1007. Controlar el tiempo, momento, duración y proceso de la comunicación (componente cronémico) y adecuar al discurso a las circunstancias cambiantes de cada momento. -Escoger el momento oportuno para participar. -Controlar la duración de la interacción. -Desarrollar adecuadamente cada fase de la interacción comunicativa: inicio, desarrollo y final. - Captar el interés del oyente desde el principio de la intervención y reavivarlo en momentos de caída de la atención. -Utilizar durante el proceso estrategias para cambiar de tema, evitar conflictos o temas poco convenientes o introducir nuevos temas.</p>	<p>DCCO/1007. Problemas contextuales del proceso de interacción o temporales (cronémicos). DCCO/1007-01. Elección de un momento inoportuno para el objetivo comunicativo. DCCO/1007-02. Duración inconveniente de la comunicación por exceso o defecto. DCCO/1007-03. Inadecuada organización o distribución del tiempo disponible. DCCO/1007-04. Desproporcionada distribución de las partes del discurso o de la interacción: inicio, desarrollo y cierre.</p>

<p>Comunicación no verbal : complementos CCO/1008. Acompañar la expresión oral de imágenes, material audiovisual o textos que faciliten su comprensión.</p>	<p>DCCO/1008. Prob. de complementos expresivos. DCCO/1008-01. Insuficiente apoyo de complementos documentales o audiovisuales que faciliten la comunicación (textos, imágenes, fotografías, etc).</p>
--	--






CCO. Competencia precomunicativa	
<p>Concepto: Incluye aquellas competencias que hacen factible no solo la propia comunicación oral mediante el lenguaje u otros medios, sino que además contribuye de manera necesaria para que esta sea formalmente correcta, semánticamente coherente y pragmáticamente adecuada.</p>	
CCO/11. Competencia biocomunicativa	
<p>Concepto: Facultades psicofisiológicas y físicas necesarias para la comunicación oral expresiva. Las disfunciones o déficits innatos, adquiridos o funcionales dan lugar a diferentes dificultades, retrasos y trastornos de la comunicación, el lenguaje, la audición, el habla y la voz y afectan a las otras competencias de manera variable según el caso.</p>	
Destrezas CCO01	Dificultades DCCO01
<p>CCO1101. Utilizar apropiadamente los sistemas sensorio-motrices de actuación en el medio para la expresión verbal, oral, gestual, etc.</p>	<p>DCCO1101. Problemas físico-motrices. DCCO1101-01. Déficit perceptivo visual DCCO1101-02. Déficit perceptivo auditivo DCCO1101-03. Déficit motriz</p>
<p>CCO1102. Utilizar de forma eficiente y fluida los sistemas de fonación y articulación del idioma.</p>	<p>DCCO0102. Problemas del habla DCCO0102-01. Trastornos del habla (dislalia, disfemia, etc.) DCCO1102-02. Trastornos de la voz</p>
<p>CCO1103. Utilizar de forma eficiente los medios psicofisiológicos que permiten una comunicación más adecuada (respiración, relajación, etc.).</p>	<p>DCCO1102. Problemas psicofisiológicos. DCCO1102-01. Problemas de tensión o ansiedad (respiración o relajación).</p>
<p>CCO1104. Utilizar eficazmente los sistemas centrales de procesamiento de la información.</p>	<p>DCCO1104. Problemas de procesamiento. DCCO1104-01. Problemas neurológicos y afasia. DCCO1104-02. Deficiencia mental, autismo, etc. DCCO1104-03. Retrasos y trastornos del lenguaje (disfasia).</p>

CCO. Competencia precomunicativa

CCO/12. Competencia cognitivo-comunicativa	
<p>Concepto: Destrezas y capacidades para generar, buscar o recuperar las ideas necesarias para la comunicación oral, así como para analizar la situación y planificar y supervisar el proceso comunicativo pertinente. Las dificultades y trastornos presentan a menudo una etiología biológica.</p>	
Destrezas CCO/12	Dificultades DCCO/12
<p>INTELIGENCIA y CREATIVIDAD CCO/1201. Generar o crear ideas relevantes, claras y significativas para la comunicación en el contexto dado (ideación).</p>	<p>DCCO1201. Problemas de ideación. DCCO1201-01. Carencia de capacidad para elaborar ideas, pobreza intelectual. DCCO1201-02. Carencia de capacidad para generar o crear ideas personales, divergentes y originales. DCCO1201-03. Problemas para el análisis, el razonamiento y la reflexión. DCCO1201-04. Dificultad para la inferencia, la deducción y la percepción de los valores implícitos del mensaje. DCCO1201-05. Inmadurez cognitiva o intelectual DCCO1201-06. Problemas cognitivos asociados al carácter o la personalidad del sujeto, retrasos del desarrollo o trastornos personales: personalidad, autoestima, etc.</p>
<p>MEMORIA CCO1202. Recordar o recuperar información de la memoria.</p>	<p>DCCO1202. Problemas para recordar, memorizar o recuperar información de la memoria.</p>
<p>ATENCIÓN e INTERÉS CCO1203. Prestar atención, interés y concentrarse en el proceso de ideación y comunicación.</p>	<p>DCCO1203. -Problemas de atención e interés en la ideación, recepción o reflexión. DCCO1203-01. Trastornos de la atención y la impulsividad. DCCO1203-02. Actitudes negativas de desinterés o pereza.</p>
<p>ANÁLISIS CCO1204. Observar, analizar y valorar la situación comunicativa en todos sus componentes: contextos, interlocutores, necesidades personales, exigencias externas, los enunciados o conductas previas, etc. a fin de planificar un discurso adecuado.</p>	<p>DCCO1204. Problemas de análisis comunicativo. DCCO1201-01. Dificultades para entender y valorar la situación comunicativa: el discurso apropiado para la situación personal, el contexto y los interlocutores.</p>

<p>SUPERVISIÓN (EVALUACIÓN) CCO1205. Planificar, supervisar, evaluar y ajustar la conducta comunicativa propia (o de otros), en cada uno de los niveles que intervienen en la comunicación y, en su caso, realizar los ajustes precisos en los niveles intervinientes en el proceso de comunicación.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Controlar la propia acción comunicativa en el discurso espontáneo o planificado. -Decidir en la medida de lo posible un plan consciente y sistemático de acción comunicativa. -Ajustar el plan al desarrollo de la interacción. -Usar los medios necesarios de planificación: consultas, guiones, notas, etc. -Desarrollar la planificación pragmática, el discurso apropiado a la situación. -Desarrollar la planificación semántica del mensaje que se va a transmitir. -Desarrollar la planificación de la forma y medios lingüísticos o no lingüísticos de transmisión del mensaje. 	<p>DCCO1205. Problemas de planificación o supervisión comunicativa.</p> <p>DCCO1205-01. Falta de consciencia o planificación de la propia conducta comunicativa (impulsividad).</p> <p>DCCO1205-02. Falta de claridad cognitiva sobre el contenido de la comunicación.</p> <p>DCCO1205-03. Falta de preparación o planificación de los procedimientos comunicativos.</p> <p>DCCO1205-04. Déficits de planificación pragmática de la actuación personal, de la actuación interpersonal o de adecuación al contexto.</p> <p>DCCO1205-05. Déficit de planificación del fondo del mensaje, del contenido semántico y cultural que se desea transmitir.</p> <p>DCCO1205-06. Déficits de planificación o supervisión de la forma del discurso, de la estructura formal textual, morfosintáctica y fonológica.</p> <p>DCCO1205-07. Déficits de la planificación o supervisión de la comunicación no lingüística: paralenguaje, comunicación no verbal, etc.</p>
--	---

13. 2. Anexo #2. Guía de observación de las actividades desde la enseñanza

	UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA FACULTAD DE EDUCACIÓN	   
	PROGRAMA DE LITERATURA Y LENGUA CASTELLANA PRÁCTICA I: FORMACIÓN Y OBSERVACIÓN	

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE ACTIVIDADES DESDE LA ENSEÑANZA

NÚMERO DE SESIÓN:	
TIEMPO:	
FECHA:	
NOMBRES Y APELLIDOS DE LOS ESTUDIANTES PRACTICANTES:	
CENTRO DE PRÁCTICA:	
CURSO Y JORNADA:	
DOCENTE COOPERADOR (A):	
DOCENTE ASESOR (A):	

Recomendación: Identifique y describa cómo se implementan las distintas orientaciones pedagógicas.

1. Entrada y saludo:

2. Introducción y presentación del tema o contenidos:

3. Planteamiento del objetivo de aprendizaje:



4. Actividades de inicio o motivación:

5. Articulación de saberes previos con nuevos saberes:

6. Actividades de desarrollo:

7. Actividades de cierre:

8.

DESCRIPCIÓN DE COMPETENCIAS FORTALECIDAS A PARTIR DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS TRABAJADAS					
Habilidades comunicativas 	Comprensión textual	Producción textual	Expresión oral	Recepción y escucha	Expresión gráfica, corporal y de diversos sistemas simbólicos
Competencias 					
Gramatical o sintáctica					
Textual					
Semántica					
Pragmática					
Enciclopédica					
Literaria					
Poética o estética					

9. Descripción de recursos que mediaron el proceso de aprendizaje:

10. Descripción de actitudes y nivel de participación de los estudiantes:

11. Descripción del proceso de evaluación.

12. Reflexión pedagógica por parte de los observadores:

13. Referencias.

13. 5. Anexo #5. Autoevaluación inicial

AUTOEVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DE COMUNICACIÓN ORAL (CCO)

Docentes:

***Obligatorio**

1. Nombre completo: *

2. Manejar tu entonación cuando deseas exponer tus ideas de forma oral representa una actividad: *

Marca solo un óvalo.

Muy difícil

Difícil

Fácil

3. ¿Te expresas con fluidez al hablar? *

Marca solo un óvalo.

Sí

NO

4. ¿Cuáles crees que son las causas de esto? *

5. ¿Puedes exponer tus ideas con claridad al hablar de un tema? *

Marca solo un óvalo.

6. ¿Crees que es importante prestar atención a tu interlocutor cuando expones un tema? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

7. ¿Por qué? *

8. ¿Qué crees que es lo más difícil al hablar en público? *

Selecciona todos los que correspondan.

Dominio del tema

Ver al público

Control de nervios

Ser conciso

Otro:

9. Para hablar leer es: *

Marca solo un óvalo.

Importante

Sin importancia

10. Escuchar es una actividad _____ para hablar *

Marca solo un óvalo.

Importante

Sin Importancia

11. Para exponer un tema es más fácil: *

Marca solo un óvalo.

Escribir

Hablar

Ambas

Ninguna

¿Por qué? *

12. Escribe una corta reflexión sobre las actividades hechas en clase:

13. 6. Anexo #6. Autoevaluación final

MI COMPETENCIA DE COMUNICACIÓN ORAL, autoevaluación

Cristian Solórzano y Natalia Castro

*Obligatorio

1. Nombre completo: *

2. Manejar tu entonación cuando deseas exponer tus ideas de forma oral representa *
una actividad:

Marca solo un óvalo.

Muy difícil

Difícil

Fácil

3. ¿Te expresas con fluidez al hablar? *

Marca solo un óvalo.

Sí

NO

4. ¿Cuáles crees que son las causas de esto? *

5. ¿Puedes exponer tus ideas con claridad al hablar de un tema? *

Marca solo un óvalo.

Sí

NO

6. ¿Crees que es importante prestar atención a tu interlocutor cuando expones un tema? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

7. ¿Por qué? *

8. ¿Escuchas atentamente a tu interlocutor o esperas para hablar? *

9. De las actividades hechas en clase para fortalecer habilidades orales, ¿cuáles se te dificultaron más? *

10. Para hablar leer es: *

Marca solo un óvalo.

- Importante
 Poco importante

11. ¿Por qué? *

12. Para exponer un tema es más fácil: *

Marca solo un óvalo.

- Escribir
 Hablar
 Ambas
 Ninguna

13. ¿Por qué? *

14. ¿Consideras que puedes elaborar argumentos para soportar tus juicios? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

15. ¿Consideras que te serán útiles los conocimientos y habilidades desarrollados en clase? *

Marca solo un óvalo.

Sí

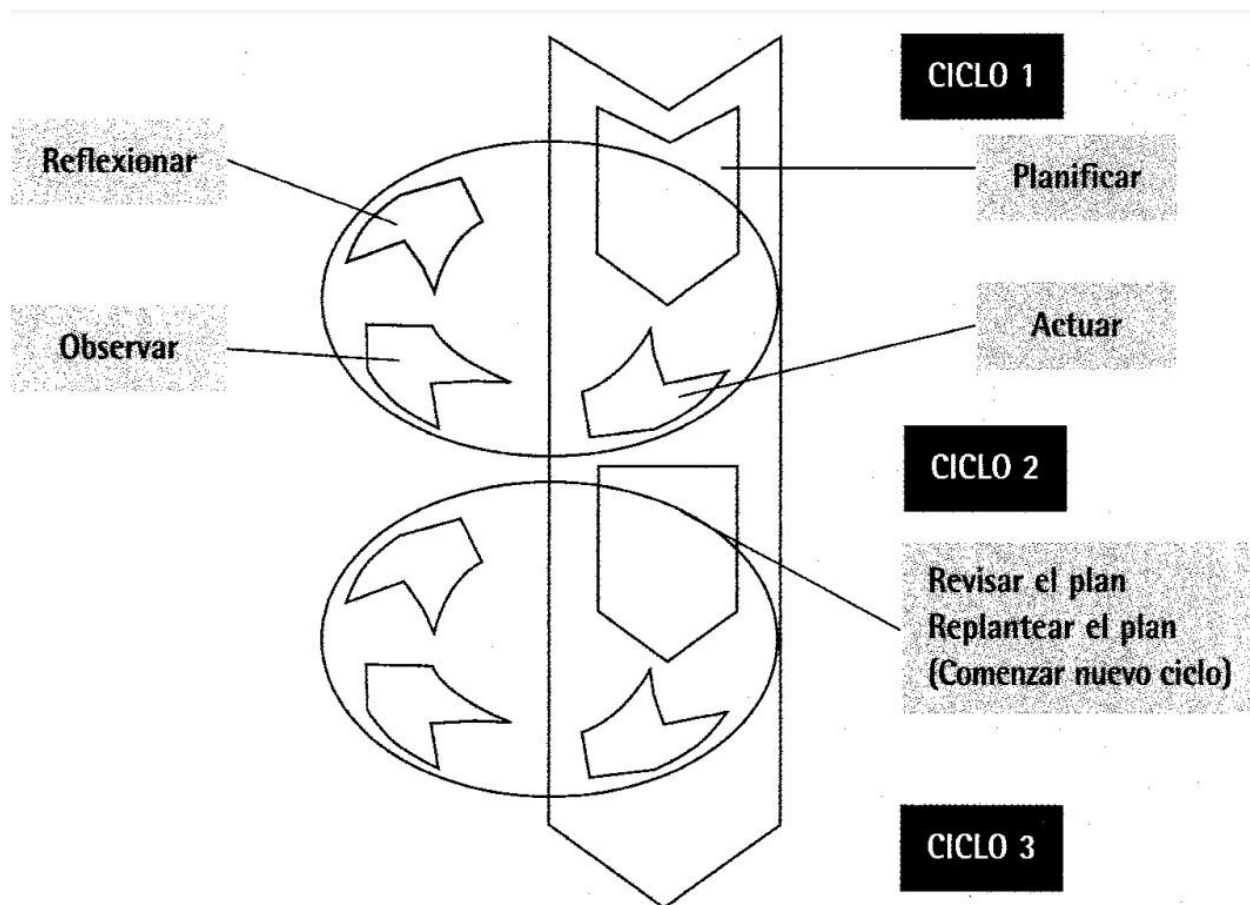
No

16. ¿Qué te gustaría decir sobre las clases?

17. Evalúa a tus profesores. *

Ten en cuenta las siguientes preguntas, ¿poseen los profesores los conocimientos necesarios para la clase? ¿Resuelven dudas de los estudiantes? ¿Tienen un trato respetuoso con los alumnos? ¿Tratan de manera preferencial a algunos? ¿Son puntuales?

13. 7. Anexo #7. Espiral de Kemis



13. 8. Anexo #8. Secuencia didáctica *Hablar para vivir*

HABLAR PARA VIVIR
Prólogo
<p>La secuencia didáctica debe verse como el instrumento mediante el cual se pretende fortalecer la Competencia de Comunicación Oral de estudiantes de educación pública de grado noveno. Al ser instrumento, el uso que se le dé depende del empleador y, resulta obvio, no de la secuencia.</p> <p>Quiere decir esto que las sesiones y actividades aquí desarrolladas pueden ser alteradas dependiendo de, por ejemplo, el material literario que se quiera usar, las particularidades de los estudiantes o el interés educativo del Estado y del colegio. Asimismo, como toda planeación para el aula, el docente no debe hacer esfuerzos en abarcar el tiempo indicado, pues el plan es para que la clase fluya de manera organizada, armoniosa, no para usarlo como camisa de fuerza. Es valioso</p>

que en alguna actividad o pregunta, pongamos por caso “¿Qué es la mentira?”, se amplíe el tiempo si los estudiantes quieren profundizar en el intercambio dialéctico.



La secuencia didáctica aborda la macrohabilidad del talante en específico desde la sesión 1 hasta la 8, la macrohabilidad de la disposición de oyentes desde la 9 hasta la 12 y la macrohabilidad de conocimiento desde la 13 hasta la 19. Previo a la sesión 1 el docente ha de hacer un diagnóstico de sus estudiantes y luego de la sesión 19 un diagnóstico final.

Las actividades desarrolladas corresponden al marco teórico y sobre todo a Briz (2014), pues sus aportes son valiosísimos para el desarrollo de propuestas didácticas. El lector puede, por ejemplo, revisar, reformular y crear nuevas actividades dentro de esta secuencia didáctica teniendo en cuenta las actividades de desarrollo de la CCO que Briz (2014) plantea para edades de 7 a 14/16 años (p. 399); además, debe tener en cuenta que todas las sesiones fueron pensadas para armonizar con la programación del colegio. Esto se puede notar tanto en el material literario pensado para el día del idioma, como en la declamación o en el asesoramiento y compañía para el discurso.



Finalmente, recuérdese que los estudiantes, al menos en Colombia, pasan mínimo 6 horas de su vida en el colegio y, teniendo en cuenta que el lenguaje se materializa en el habla y que gracias a este el ser humano ha dado un gran paso en la historia, expulsar el habla de las aulas es amputarles una parte de su vida.

Institución Educativa: Humberto Tafur Charry		Grado: Noveno
Sesión número: 1	Fecha: 3 de marzo del 2022	Tiempo: 2 horas.
Tema:	El habla desde un punto de vista pragmático y ciudadano.	
Propósito de aprendizaje:	Comprender el uso del habla en la expresión de posiciones frente a hechos y contextos específicos.	
Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> ● Pragmática y comunicación. ● Cuento <i>Poquita cosa</i>. 	
Actividades de inicio:	<ul style="list-style-type: none"> ● Presentación del propósito de aprendizaje. 	

	<ul style="list-style-type: none"> ● Los profesores piden a los alumnos realizar algunos ejercicios de coordinación, gimnasia cerebral y estiramientos, los cuales les ayudarán a relajarse y tener una mejor disposición para la clase. Sin embargo, el propósito real es complementar estos ejercicios con movimientos a través del aula que causen desconcierto e inconformidad para que pregunten el porqué lo están haciendo y si vale la pena hacerlo. ● Una vez expresen su inconformidad, se pasa a preguntarles por qué no preguntaban desde un comienzo, qué los impulsó a preguntar, por qué algunos no emitieron palabra. De allí, se establecerá un diálogo entre profesores y alumnos sobre la importancia de hablar, sobre por qué obedecen a determinados agentes, el reconocimiento del contexto y la autoridad o talante de quien habla.
<p>Actividades de desarrollo:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se les presenta el cuento <i>Poquita cosa</i> en relación con la actividad de inicio. - Dos estudiantes leerán en voz alta, interpretando roles del cuento. La lectura será pausada y con pequeñas interrupciones que permitan verificar el entendimiento de la diégesis y las ideas del cuento. - Al finalizar la lectura, se les preguntará a los estudiantes qué opinan sobre las diferentes posturas de los personajes. - De ser necesario, los maestros volverán a leer el texto para exponer sus pausas y la relevancia de la entonación. - Se empieza a construir conocimiento sobre cómo funciona la comunicación.
<p>Actividades de cierre:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar la lectura con la actividad inicial. - Pensarse en los zapatos de la institutriz y ver cómo actuarían ellos.

	- Escribir en dos renglones qué respuesta le darían ellos al patrón de la institutriz.	
Actividades de evaluación:	Para esta sesión, la evaluación es continua (es decir, formativa), se da a través de preguntas a- y entre los estudiantes. Asimismo, relacionar la lectura con la actividad inicial mediante la conversación entre los participantes del aula (docentes y estudiantes).	
Recursos	Preguntas:	<p>¿Por qué expresar la inconformidad?</p> <p>¿Quiénes pueden hablar en determinadas situaciones?</p> <p>¿Qué es autoridad?</p> <p>¿Creen que en el mundo real existen personas como el jefe de la institutriz?</p> <p>¿Han vivido o saben de vivencias como las descritas en el cuento?</p> <p>¿Qué sienten por la institutriz y por su jefe?</p> <p>¿Qué piensan de la situación?</p> <p>¿Quién se parece a la institutriz y quién al jefe?</p>
	Digitales:	<p>Poquita cosa - Anton Chejov - Ciudad Seva - Luis López Nieves</p> <p> PAUSA ACTIVA EN EL COLEGIO</p> <p> PAUSAS ACTIVAS COLEGIO AMERICANO DE BOGOTÁ</p>
	Otros:	
Sesión número: 2	Fecha: 10 de marzo del 2022	Tiempo: 2 horas
Tema:	La comunicación.	
Propósito de aprendizaje:	Reconocer el lenguaje como capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significación y comunicación.	
Contenidos:	Lenguaje y comunicación.	
Actividades de inicio:	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del propósito de aprendizaje. • Pregunta exploratoria sobre el concepto de comunicación dando paso a una lluvia de ideas para construir el concepto. Luego, se 	

		establecerá una charla mayéutica para ahondar un poco más en los elementos que la componen y su uso en la cotidianidad a partir de las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Quiénes participan en la comunicación? - ¿Cómo y a través de qué nos comunicamos?
	Actividades de desarrollo:	<ul style="list-style-type: none"> ● Se realiza un dictado sobre el concepto, los elementos y las funciones de la comunicación. ● El docente complementa la información suministrada a través de ejemplos que permitan identificar los elementos dentro de la comunicación. ● Se realiza un mapa mental que relacione la información dictada. ● Se hace entrega de un taller, mientras los estudiantes reciben el taller, el docente explica los puntos del taller y el tiempo de desarrollo.
	Actividades de cierre:	<ul style="list-style-type: none"> ● Se les pregunta sobre la dificultad al realizar el taller. ● Se resuelve colectivamente el taller. ● Como tarea, se les proporciona a los estudiantes algunos enlaces a podcast de lectura para que tengan un ejemplo más claro de cómo se realiza una buena lectura en voz alta y cuán importante es la entonación dentro de la misma.
	Actividades de evaluación:	Se valora la participación de los estudiantes a lo largo de la clase, junto al desempeño del taller sobre la comunicación.
Recursos	Preguntas:	¿Qué concepto tienen de comunicación? ¿Para qué sirve? ¿Cualquier ser vivo puede comunicarse? ¿Cuáles son los diferentes medios para comunicar? ¿Solo se puede comunicar a través de las lenguas? ¿Al nacer nos comunicamos? ¿El receptor solo recibe información? ¿El contexto influye en la comunicación?
	Digitales:	
	Otros:	Taller sobre la comunicación
		1. Analice las siguiente imágenes e identifique los elementos de la


		<p>comunicación y la función del lenguaje que más se evidencia.</p> <p>a)</p>  <p>b)</p>  <p>2. ¿Es posible que dos personas que hablan dos lenguas distintas se comuniquen entre sí?, ¿cómo?</p>
Sesión número: 3	Fecha: 17 de marzo del 2022	Tiempo: 2 horas
Tema:	Expresividad a través de la poesía.	
Propósito de aprendizaje:	Reconocer la musicalidad en la poesía y la expresión de ideas a través de esta.	
Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> - Siglo de Oro. - <i>La vida es sueño.</i> 	
Actividades de inicio:	<ul style="list-style-type: none"> ● Presentación del propósito de aprendizaje. ● Se les pregunta a los estudiantes qué tan satisfechos están con el texto que se les dejó para que escucharan. ● Compartir opiniones de los textos escuchados. ● Reflexionar sobre cómo afecta el tono de la voz a la percepción, impresión y el goce del poema 	

Actividades de desarrollo:		<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes se ubican en forma de U al frente de la tarima del colegio, cuando todos estén ubicados, el docente declama el poema <i>Definición del amor</i> de Francisco de Quevedo. • Una vez termine la declamación: se discute el poema y se analizan sus ideas, a partir de preguntas como: ¿qué es el amor en el poema? ¿Difieren de lo dicho en el texto? • A cada estudiante se le entrega impreso los monólogos de Segismundo. • Se les explica la dinámica que consiste en pasar al frente a leer una estrofa del monólogo teniendo en cuenta los distintos elementos del talante y el público explicados por los docentes y evidenciados en los cuentos escuchados.
Actividades de cierre:		<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar sobre el miedo y la valentía, así como de los elementos vistos sobre la comunicación. • A dos estudiantes pedirles que consulten un poco sobre Antonio de Nebrija y Pedro Calderón de la Barca respectivamente.
Actividades de evaluación:		Se valora la participación que tengan los estudiantes en la tarima. Para este caso, la valoración es en un principio es co-reflexiva entre maestros y estudiantes. Se trata de responder a preguntas como: ¿Cuáles son los puntos fuertes y débiles en algunas intervenciones? ¿Qué hay por mejorar? ¿Cómo se sintieron? ¿Cómo creen poder mejorar? ¿Es necesaria la actividad? A partir de esas reflexiones, se obtiene la evaluación sumativa.
Recursos	Preguntas:	<p>¿Qué se siente escuchar un texto? ¿Pueden entender mejor una producción si la leen con los ojos o con los oídos? ¿Qué sentía Segismundo? ¿Qué ideas se desarrollan en el poema? ¿Están de acuerdo con la definición del amor? ¿Cómo se sintieron cuando pasaron a la tarima?</p>
	Digitales:	<p>Definición del amor - Poemas de Francisco de Quevedo</p> <p>La vida es sueño / Pedro Calderón de la Barca; edición de Evangelina Rodríguez Cuadros Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes</p>
	Otros:	
Sesión número: 4		Fecha: 24 de marzo del 2022
		Tiempo: 2 horas



Tema:	La comunicación en el Siglo de Oro	
Propósito de aprendizaje:	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender la importancia del Siglo de Oro para las letras y el habla hispánicas. 	
Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> • Siglo de Oro. • Literatura del Siglo de Oro • Factores sociales y culturales de la época. • Medios de comunicación. 	
Actividades de inicio:	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del propósito de aprendizaje. • Lectura de distintos textos según los siglos que componen el siglo de oro. Para el S. XV, fragmentos de <i>Coplas por la muerte de su padre</i>, Jorge Manrique; para el S. XVI, <i>A los celos</i>, Luis de Góngora; y, por último, para el S. XVII, <i>La vida es sueño</i>, Pedro Calderon de la Barca. A medida que avanza la lectura, se desglosa el contenido de cada texto con el fin de comparar los temas y la escritura que se usaba en el Siglo de Oro. 	
Actividades de desarrollo:	<ul style="list-style-type: none"> • Se explica qué es el Siglo de Oro, sus mayores exponentes y por qué fue tan importante. • Dos estudiantes hablarán un poco sobre Nebrija y Pedro Calderón de la Barca para establecer la línea temporal del Siglo de Oro. • Se explica el origen de algunas palabras dentro del español que se derivan de otras lenguas o que sufrieron un cambio lingüístico a través de los años. • Se exponen los distintos medios de comunicación de la época, como lo fue la creación de la imprenta, la exportación de libros en distintos idiomas y el periódico. 	
Actividades de cierre:	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes comentan qué es lo más interesante del siglo de oro. • Se realiza una actividad sobre crear su propia frase teniendo en cuenta la siguiente directriz “tal cual hablas, escribes”. 	
Actividades de evaluación:	Se evalúa la participación de los estudiantes a lo largo de la clase y la entrega de la actividad al finalizar la segunda hora de clase.	
Recursos	Preguntas:	<p>¿Qué saben del Siglo de Oro?</p> <p>¿Cómo se comunicaba en esa época?</p>

	<p>¿Qué costumbres podemos identificar en el Siglo de Oro? ¿Qué es lo más interesante del Siglo de Oro? ¿Qué diferencia hay entre la escritura empleada en la época y en la actualidad?</p>
Digitales:	<p>A LOS CELOS - Poemas de Luis de Góngora Coplas a la muerte de su padre La vida es sueño Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes</p>
Otros:	<p style="text-align: center;">Fragmentos textuales</p> <p>S. XV <i>Coplas a la muerte de su padre</i> - Jorge Manrique</p> <p>Este mundo es el camino para el otro, que es morada sin pesar; mas cumple tener buen tino para andar esta jornada sin errar. Partimos cuando nacemos, andamos mientras vivimos, y llegamos al tiempo que fenecemos; así que, cuando morimos, descansamos.</p> <p>S. XVI <i>A los celos</i> - Luis de Góngora</p> <p>¡Oh entre el néctar de Amor mortal veneno, Que en vaso de cristal quitas la vida! ¡Oh espada sobre mí de un pelo asida, De la amorosa espuela duro freno!</p> <p>S. XVII <i>La vida es sueño</i> - Pedro Calderón de la Barca</p> <p>¿Qué es la vida? Un frenesí. ¿Qué es la vida? Una ilusión, una sombra, una ficción, y el mayor bien es pequeño; que toda la vida es sueño, y los sueños, sueños son.</p>



Sesión número: 5		Fecha: 31 de marzo del 2022	Tiempo: 2 horas
Tema:		Literatura y Cervantes	
Propósito de aprendizaje:		<ul style="list-style-type: none"> • Expresar textos de manera oral atendiendo a los signos de puntuación, las reglas ortográficas y a la seducción del público. 	
Contenidos:		<i>El casamiento engañoso</i> de Miguel de Cervantes Saavedra.	
Actividades de inicio:		<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del propósito de aprendizaje. • Se pregunta qué obras han leído de Cervantes, cómo se hablaba en ese entonces, qué valores tenían las personas. • Se habla un poco sobre la honra y la mentira con el ejemplo de Sancho llamando mentiroso a Don Quijote. 	
Actividades de desarrollo:		El docente realiza la lectura en voz alta, pausada, reflexiva e interactiva del texto.	
Actividades de cierre:		<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes señalan qué errores tuvo el docente al leer, qué cosas resaltan y cuáles ven en ellos mismos. • Pensar para la próxima sesión sobre el día del idioma y qué actividades les gustaría realizar alrededor de <i>El casamiento engañoso</i> o de la poesía vista en las sesiones anteriores. El docente a cargo propone una puesta en escena o declamación. 	
Actividades de evaluación:		Se realizan preguntas para verificar la diégesis a medida que se avanza en la lectura.	
Recursos	Preguntas:	¿Cómo se muestra el talante del profesor? ¿Cómo afecta a la lectura el yerro en algunos elementos del talante y del manejo del público?	
	Digitales:	El casamiento engañoso / Miguel de Cervantes Saavedra; edición de Florencio Sevilla Arroyo	
	Otros:		
Sesión número: 6		Fecha: 7 de abril del 2022	Tiempo: 2 horas
Tema:		El despliegue de la mentira en el casamiento engañoso.	
Propósito de aprendizaje:		Interpretar textos de manera crítica y argumentativa.	
Contenidos:		El casamiento engañoso.	

Actividades de inicio:		<ul style="list-style-type: none"> - Recordar la diégesis de la novela y el contexto en el que fue producida mediante conversación con los estudiantes. - Hacerle preguntas al texto.
Actividades de desarrollo:		<ul style="list-style-type: none"> • Presentación del propósito de aprendizaje. • Explicación de la mentira en <i>El casamiento engañoso</i> y de los conceptos de ética y moral. El docente intercala su explicación con preguntas sobre los conceptos y sobre pruebas literarias y operatorias que apoyen lo dicho.
Actividades de cierre:		<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de conclusiones y acuerdos críticos sobre el análisis de la idea de mentira en la novela. • Se finaliza preguntando y acordando qué actividades realizar el día del idioma.
Actividades de evaluación:		Evaluación formativa a través de la dialéctica en el aula y la verificación mayéutica de las pruebas literarias y operatorias.
Recursos	Preguntas:	<p>¿Qué es la mentira?</p> <p>¿Cuál es la diferencia entre decir falsedades y engañar?</p> <p>¿Decir falsedades es un tipo de mentira?</p> <p>¿Qué es la verdad?</p> <p>¿Qué tipos de mentiras hay?</p> <p>¿Cómo afecta la mentira a las personas?</p> <p>¿Es conveniente mentir?</p>
	Digitales:	 La mentira y la ficción en El casamiento engañoso de Miguel de Ce...
	Otros:	
Sesión número: 7		Fecha: 18 de abril del 2022
		Tiempo: 2 horas
Tema:		Poesía, recitar y declamar
Propósito de aprendizaje:		Expresar en público contenidos poéticos a través de símbolos lingüísticos y no lingüísticos.

Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> ● Declamar y recitar. ● Poemas relacionados con el amor.
Actividades de inicio:	<ul style="list-style-type: none"> ● Presentación del propósito de aprendizaje. ● Se les dice que van a audicionar para determinar quiénes representarán al salón el día del idioma. ● Se les explica en qué consiste la audición y el trabajo arduo de los jueces, así como las diferencias entre recitar y declamar; lo que se pretende es que la audición sea un intermedio entre ambas.
Actividades de desarrollo:	<ul style="list-style-type: none"> ● La audición se divide por sexos. Las primeras en audicionar son las mujeres, y los hombres actúan como los primeros jueces. Así mismo, los hombres audicionan de segundos y las mujeres hacen de juezas. ● El docente declama el poema <i>Amo, amas</i> a manera de ejemplo y se acuerda que todos audicionarán con ese poema. ● El profesor recuerda por un lado el deber de los jueces y, por otro, asesora a quienes van a audicionar mientras los jueces se preparan. ● Audición.
Actividades de cierre:	<ul style="list-style-type: none"> ● Elección de los cuatro ganadores de la audición y los cuatro suplentes. Un hombre y una mujer son escogidos por los profesores como los <i>MVP</i>, así que pasan directamente el proceso de selección. Los demás son elegidos entre sus compañeros, docentes y voluntarios. ● Explicación de los poemas seleccionados para el día del idioma: <i>Definición del amor, Amo, amas, Si tú me olvidas</i> y <i>A los celos</i>. - Recitación de <i>Si tú me olvidas</i> y declamación de los demás poemas por los docentes. - Se les dice a los estudiantes que recuerden preparar materiales que permitan realizar decoraciones durante la siguiente sesión.
Actividades de evaluación:	<ul style="list-style-type: none"> - Como se han separado entre hombres y mujeres, cada grupo opina sobre las intervenciones del otro y se revisan las rúbricas

		<p>con las que han procurado analizar la intervención de sus compañeros.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se obtiene una nota sumativa de las intervenciones de los estudiantes durante la audición. 											
Recursos	Preguntas:	<p>¿Cuál es la diferencia entre recitar y declamar?</p> <p>¿Qué elementos observan en la declamación de los docentes?</p> <p>¿Qué es lo que te cautiva de este vídeo?</p> <p>¿Cuáles son los errores que notaste en quienes ya han audicionado?</p> <p>¿Cuál es su posición como jueces?</p> <p>¿Quiénes lo hicieron mejor?</p> <p>¿Cuáles son los principales aspectos que el aula tiene que mejorar?</p> <p>¿Cuál es el progreso que han tenido frente a la exposición hecha anteriormente durante la fase de diagnóstico?</p>											
	Digitales:	<p> Álvaro Fontalba: 'Amo, amas', de Rubén Darío</p> <p>Amo, amas Liz Dieppa</p> <p> Amo, Amas - RUBÉN DARÍO</p> <p>Amo, amas Bernat Coll</p>											
	Otros:	<table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th colspan="4">REGISTRO DE OBSERVACIÓN PARA JUECES</th> </tr> <tr> <th>NOMBRE DEL PARTICIPANTE</th> <th>TONO DE VOZ</th> <th>MANEJO DE ESCENARIO</th> <th>EXPRESIVIDAD</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>	REGISTRO DE OBSERVACIÓN PARA JUECES				NOMBRE DEL PARTICIPANTE	TONO DE VOZ	MANEJO DE ESCENARIO	EXPRESIVIDAD			
REGISTRO DE OBSERVACIÓN PARA JUECES													
NOMBRE DEL PARTICIPANTE	TONO DE VOZ	MANEJO DE ESCENARIO	EXPRESIVIDAD										
Sesión número: 8	Fecha: 22 y 28 de abril	Tiempo: 4 horas											
Tema:	<ul style="list-style-type: none"> • Poemas seleccionados: <i>Definición del amor</i>, <i>Amo, amas</i>, <i>Si tú me olvidas</i> y <i>A los celos</i>. 												
Propósito de aprendizaje:	Usar las formas de comunicación no lingüística de manera consciente para cautivar al interlocutor.												
Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> • Poesía. 												

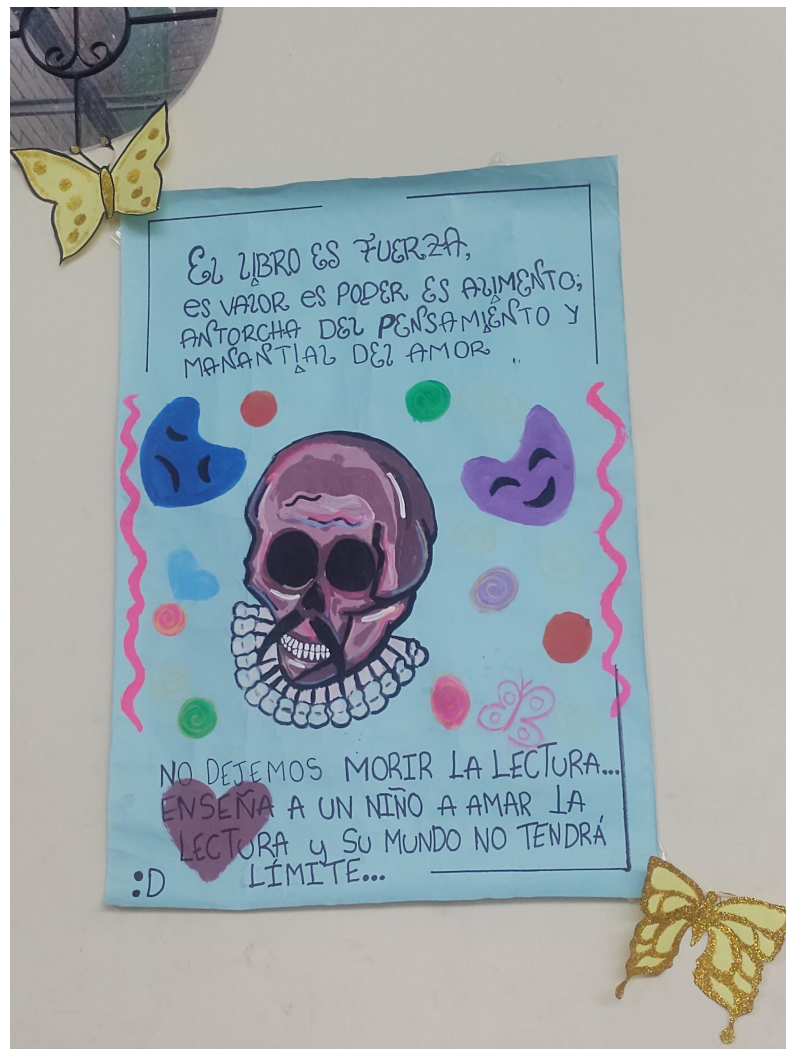
	<ul style="list-style-type: none"> ● Comunicación no verbal.
Actividades de inicio:	<ul style="list-style-type: none"> ● Se presenta el propósito de aprendizaje. ● El grupo se divide en dos: Las 8 personas que se preparan para el día del idioma (cuatro titulares y cuatro suplentes); y, los encargados de la decoración.
Actividades de desarrollo:	<ul style="list-style-type: none"> ● Para los que se presentan el día del idioma, rutina de ensayo: <ul style="list-style-type: none"> - El grupo se ubica fuera del aula, en los espacios recreativos de la institución y por parejas se les entrega uno de los cuatro poemas. - Lectura en voz alta de cada poema para valorar el tono, la fluidez y el respeto de la musicalidad. - A modo de peripatéticos, se camina por el espacio mientras titular y suplente tratan de declamar el poema a manera de dueto. - Se reúnen nuevamente las 8 personas. - El suplente lee el texto y el titular realiza los gestos y viceversa. - Se dispersan nuevamente en parejas. - Práctica de memorización. Trata cada uno de declamarle el poema a otro. - Mientras, el profesor realiza sugerencias individuales, puede valerse de ejemplos audiovisuales: aquí se usaron videos donde se observaba el lenguaje corporal de la cantante Aurora. ● Para los encargados de la decoración: <ul style="list-style-type: none"> - El docente pregunta a los estudiantes qué decoraciones han pensado hacer y cómo estas impactarían en el público; a su vez, sugiere algunas. - Se dividen por grupos de 5 estudiantes dependiendo de la decoración a realizar.

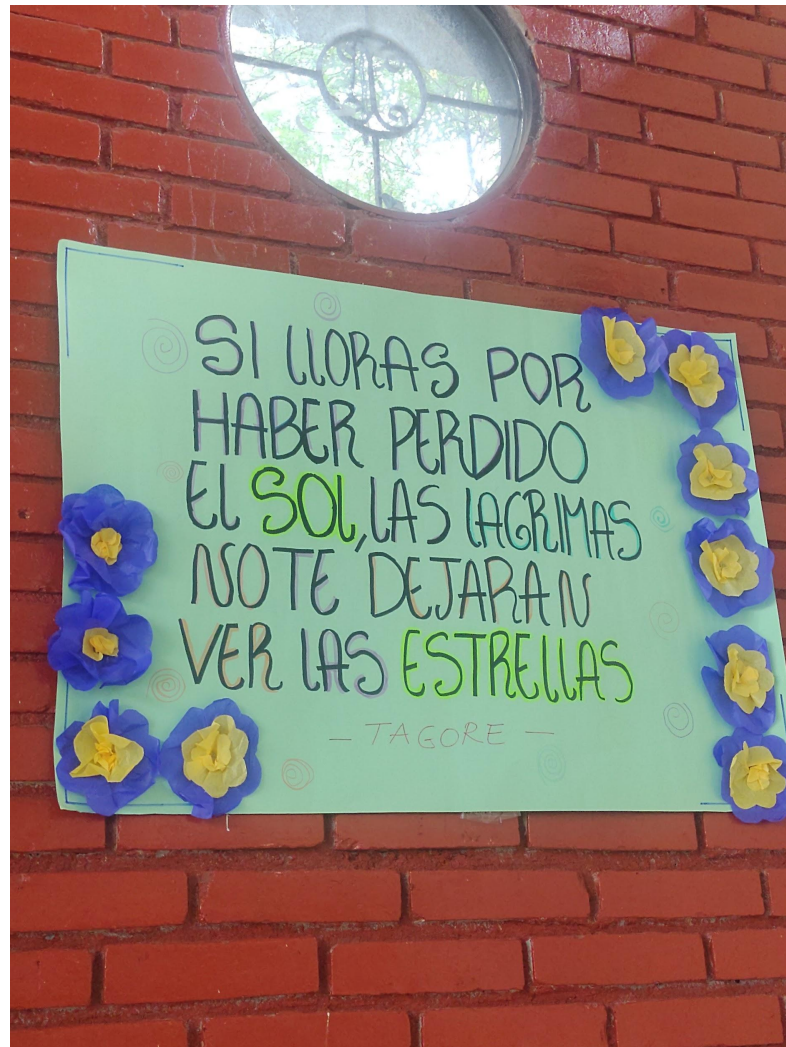
		<ul style="list-style-type: none"> - Cada grupo escoge sus materiales mientras el docente los guía en la decoración. - Cada grupo elige a un líder, el cual dará cada cinco minutos reportes sobre el trabajo que están realizando al profesor. - El líder reparte papeles a cada integrante del grupo y a sí mismo.
	Actividades de cierre:	<ul style="list-style-type: none"> • Los 8 estudiantes que se preparan para el día del idioma se reúnen con sus compañeros de decoración para declamar ante ellos. • El público evalúa a sus compañeros y realiza sugerencias para las faltas que encuentren.
	Actividades de evaluación:	Se trabaja en grupo y se busca la cooperación para alcanzar un objetivo, esto es, cautivar al colegio durante el día del idioma.
Recur sos	Preguntas:	<p>¿Cómo cautivaremos al público?</p> <p>¿Cómo afectan nuestros movimientos corporales y gestos a la atención que recibimos de los demás?</p> <p>¿Qué imagen del poema les gustaría retratar?</p> <p>¿Es Cervantes el mejor símbolo para notar que se está celebrando el día del idioma?</p>
	Digitales:	<p>Amo, amas - Rubén Darío - Ciudad Seva - Luis López Nieves</p> <p>A LOS CELOS - Poemas de Luis de Góngora</p> <p>Definición del amor - Poemas de Francisco de Quevedo</p> <p>Si tú me olvidas -Neruda</p> <p> AURORA - Frozen 2 - "INTO THE UNKNOWN" (Behind The Scen...</p> <p> Aurora - Full performance (Live at The Current)</p>

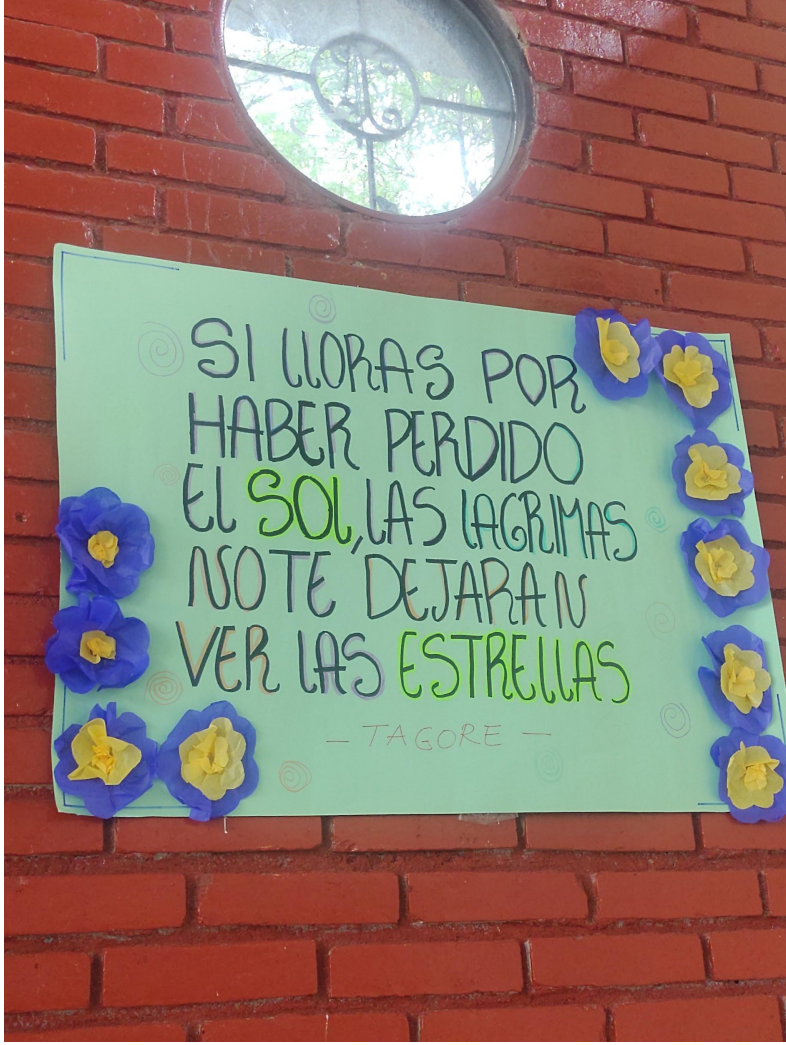
Otros:










		
Sesión número: 9	Fecha: 2 de mayo del 2022	Tiempo: 2 horas
Tema:	<ul style="list-style-type: none"> • Cuento <i>La lengua del diablo</i> de Kaita Murayama. • Narración y análisis del público. 	
Propósito de aprendizaje:	Analizar las habilidades orales que componen la narración oral.	
Contenidos:	Narración oral	
Actividades de inicio:	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del propósito de aprendizaje. - Los docentes organizan y ambientan el aula antes de la llegada de los estudiantes, para lo cual las sillas se colocan en los extremos, se limpia el salón y se aplican decoraciones de acuerdo con el cuento <i>La lengua del diablo</i> de Kaita Murayama. 	

	<ul style="list-style-type: none"> - Una vez listo el salón, los estudiantes esperan a los estudiantes fuera, organizan filas y reciben los tiquetes para la entrada al evento de narración de cuento de terror. - Cuando los estudiantes estén sentados y la comida dispuesta, se les felicita y se reconoce el esfuerzo durante el día del idioma y se aplaude a los participantes en declamación. - Se hace entrega de obsequios por su esfuerzo y dedicación. - Los docentes presentan el propósito de aprendizaje, recuerdan los componentes del TALANTE y la DISPOSICIÓN DEL PÚBLICO en una tabla que los estudiantes llenarán cuando se finalice la narración y se discuta el cuento. <p>(La presentación del cuento es corta, se menciona el autor y datos de las condiciones en que fue producida su obra).</p>
<p>Actividades de desarrollo:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Narración ambientada del cuento <i>La lengua del diablo</i>: los profesores narran la historia dándole matices propias y contextuales que cautiven a los estudiantes. En una parte del cuento, se menciona, por ejemplo, que al protagonista le gusta devorar niños que tengan al rededor de 14 años, los docentes pueden agregar "en especial los del grado 904". - Discusión sobre el cuento y la interpretación hecha por los docentes. <ul style="list-style-type: none"> • El cuento se discute a partir de tres preguntas base: ¿Está loco el protagonista o de verdad existía la lengua? ¿Qué fragmentos de la narración apoyan lo que digo? ¿Por qué el criminal literario suele castigarse a sí mismo y ver el horror en su propio crimen? • La discusión sobre la interpretación de los docentes (la manera en que se narró la historia, no la exégesis) se hace a través de las siguientes preguntas: ¿es lo mismo que un político dé un discurso a las 11 de la mañana en Neiva a que lo haga a las 5? ¿Cómo afectan las condiciones de la situación a la recepción del público? ¿Cuán claro tiene que ser lo que alguien dice con lo que muestra ser?
<p>Actividades de cierre:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar en una tabla cómo se dieron los elementos del TALANTE y la DISPOSICIÓN DEL PÚBLICO en la interpretación narrativa de los docentes. - De ser necesario, los docentes resuelven con los estudiantes alguna de las casillas de la tabla.
<p>Actividades de evaluación:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dialogar con los compañeros. - Escuchar a los interlocutores. - Analizar expresiones faciales y corporales. - Realizar preguntas y sugerencias sobre la temática.



			
Sesión número: 10		Fecha: 09 de mayo del 2022	Tiempo: 2 horas
Tema:	Lenguaje corporal y contexto		
Propósito de aprendizaje:	Relacionar la importancia del lenguaje corporal con el contexto en que se comunica.		
Contenidos:	Lenguaje corporal		
Actividades de inicio:	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del propósito de aprendizaje. - El docente resalta algunos de los aspectos comunicativos no verbales de la narración del cuento de la última clase y procede a charlar brevemente sobre esos elementos en la actividad discursiva de figuras públicas. - La charla se sostiene en dos preguntas: ¿Qué elementos usan los políticos o cantantes, por ejemplo, para cautivar? ¿Cómo adecuamos lo que queremos decir dependiendo del contexto y el interlocutor? 		
Actividades de desarrollo:	<ul style="list-style-type: none"> - Proyección de los tres ejemplos de discursos orales seleccionados. Luego de cada discurso, explicación de los matices más visibles de la comunicación no verbal en estos discursos. - Separación de los estudiantes en grupos de 5. 		

		<ul style="list-style-type: none"> - Se selecciona otro discurso para que identifiquen en una tabla los mismos elementos.
	Actividades de cierre:	<ul style="list-style-type: none"> - Discusión sobre el impacto que tiene en el receptor los diferentes elementos de la comunicación no verbal. Esta discusión, se hace a partir de: <ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación de los elementos y funciones de la comunicación. • La manera en que se observaban esos elementos y funciones en los discursos.
	Actividades de evaluación:	<ul style="list-style-type: none"> - Preguntas a- y entre estudiantes. - La escucha al interior del aula. - Evaluación de la tabla de los estudiantes.
Recursos	Preguntas:	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué elementos usan los políticos o cantantes, por ejemplo, para cautivar? - ¿Cómo adecuamos lo que queremos decir dependiendo del contexto y el interlocutor? - ¿Qué expresiones corporales y faciales encontramos en común en los discursos? - ¿Son similares algunos elementos de los contextos en los vídeos vistos?
	Digitales:	<p>Vladimir Putin - Lenguaje Corporal - Neurolenguaje</p> <p>Charles Chaplin - Discurso El Gran Dictador</p> <p>▶ La Muerte De Erwin El Ultimo Discurso de Erwin Smith - Shinge...</p> <p>▶ [Sub español] 180924 Discurso de BTS en sede de ONU.</p>

	Otros:	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td colspan="2" data-bbox="673 226 1323 310">Nombres:</td> </tr> <tr> <td colspan="2" data-bbox="673 310 1323 342" style="text-align: center;">ALGUNOS ASPECTOS DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL</td> </tr> <tr> <td data-bbox="673 342 917 373" style="text-align: center;">ASPECTO</td> <td data-bbox="917 342 1323 373" style="text-align: center;">DESCRIPCIÓN</td> </tr> <tr> <td data-bbox="673 373 917 499"> Postura (Qué postura tiene, se mueve en el espacio, ¿transmite seguridad?) </td> <td data-bbox="917 373 1323 499"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="673 499 917 632"> Mirada (¿Dirige la mirada al público, a una persona en específico o es esquivo? ¿Su mirada es miedosa, triste, alegre, serena? ¿Sostiene la mirada? ¿Enfatiza información con los ojos o las cejas?) </td> <td data-bbox="917 499 1323 632"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="673 632 917 758"> Movimiento de las manos (¿Las oculta? ¿Las mantiene juntas o separadas? ¿En qué partes de su discurso las usa para dar fuerza a lo que dice?) </td> <td data-bbox="917 632 1323 758"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="673 758 917 898"> Espacio (Condiciones de la sala, decoraciones, ambientación, lugar) </td> <td data-bbox="917 758 1323 898"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="673 898 917 1010"> Tiempo (Hora, condiciones climáticas, programaciones previas y posteriores al discurso?) </td> <td data-bbox="917 898 1323 1010"></td> </tr> </table>	Nombres:		ALGUNOS ASPECTOS DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL		ASPECTO	DESCRIPCIÓN	Postura (Qué postura tiene, se mueve en el espacio, ¿transmite seguridad?)		Mirada (¿Dirige la mirada al público, a una persona en específico o es esquivo? ¿Su mirada es miedosa, triste, alegre, serena? ¿Sostiene la mirada? ¿Enfatiza información con los ojos o las cejas?)		Movimiento de las manos (¿Las oculta? ¿Las mantiene juntas o separadas? ¿En qué partes de su discurso las usa para dar fuerza a lo que dice?)		Espacio (Condiciones de la sala, decoraciones, ambientación, lugar)		Tiempo (Hora, condiciones climáticas, programaciones previas y posteriores al discurso?)	
Nombres:																		
ALGUNOS ASPECTOS DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL																		
ASPECTO	DESCRIPCIÓN																	
Postura (Qué postura tiene, se mueve en el espacio, ¿transmite seguridad?)																		
Mirada (¿Dirige la mirada al público, a una persona en específico o es esquivo? ¿Su mirada es miedosa, triste, alegre, serena? ¿Sostiene la mirada? ¿Enfatiza información con los ojos o las cejas?)																		
Movimiento de las manos (¿Las oculta? ¿Las mantiene juntas o separadas? ¿En qué partes de su discurso las usa para dar fuerza a lo que dice?)																		
Espacio (Condiciones de la sala, decoraciones, ambientación, lugar)																		
Tiempo (Hora, condiciones climáticas, programaciones previas y posteriores al discurso?)																		
Sesión número: 11		Fecha: 16 de mayo del 2022																
Tiempo: 2 horas																		
Tema:	Comunicación no verbal																	
Propósito de aprendizaje:	Reconocer el lenguaje corporal como parte importante de la interacción con otros.																	
Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> - Lenguaje corporal. - Comunicación no verbal. 																	
Actividades de inicio:	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del propósito de aprendizaje. - Valoración colectiva de las tablas que llenaron la sesión anterior. ¿Qué les hizo falta? ¿Qué notaron algunos y otros no? - Tres estudiantes son seleccionados para tener una entrevista de trabajo (con el profesor como entrevistador) frente al público (sus demás compañeros). - La entrevista consiste en tres puntos base: <ul style="list-style-type: none"> ● Háblame sobre ti. ● ¿Por qué quieres trabajar aquí? ● ¿Por qué debemos contratarte? 																	

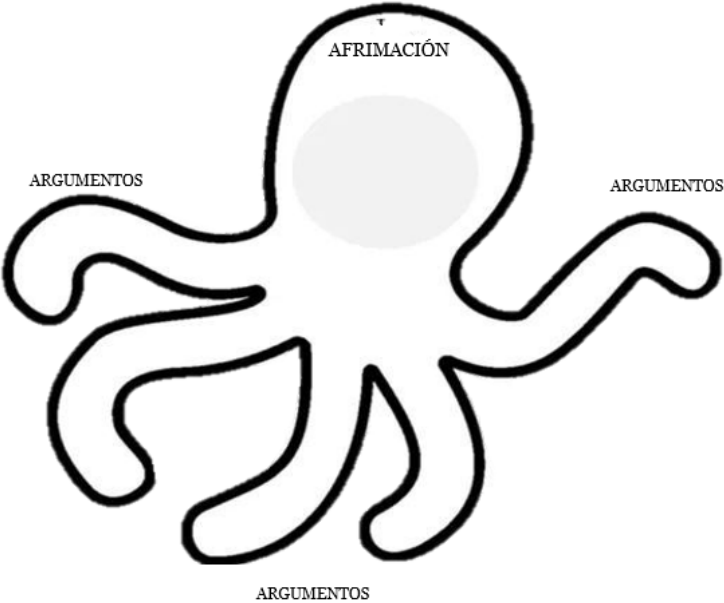
		<ul style="list-style-type: none"> - El docente ha de anotar la entrada que hace el estudiante para la entrevista, su elocuencia, vestimenta y demás aspectos de la comunicación no verbal. - Una vez terminadas las entrevistas, el docente pregunta al público a quién contrataría y cómo influyó la comunicación no verbal en su determinación.
Actividades de desarrollo:		<ul style="list-style-type: none"> - Explicación del lenguaje corporal en la comunicación. <ul style="list-style-type: none"> • Se solicita la intervención de 5 estudiantes para realizar algunas poses que determinen qué puede dar a entender una persona con su lenguaje corporal. • Una vez terminen las poses, los docentes y los estudiantes construyen el significado de algunos gestos. • Explicación de la comunicación no verbal en los gestos, la mirada, los brazos, las manos y las piernas.
Actividades de cierre:		<ul style="list-style-type: none"> - Discutir sobre cómo se puede llegar a convencer al público con la ayuda del lenguaje corporal. Esta discusión se hace principalmente a partir de las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué gestos y posiciones representan más seguridad? • ¿Cuáles gestos denotan inseguridad al hablar? • ¿Qué aspectos ignorabas sobre el lenguaje corporal?
Actividades de evaluación:		<ul style="list-style-type: none"> - Mayéutica y dialéctica entre profesores y estudiantes. - Metacognición sobre el lenguaje corporal.
Recursos	Preguntas:	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué gestos y posiciones representan más seguridad? - ¿Cuáles gestos denotan inseguridad al hablar? - ¿Qué aspectos ignorabas sobre el lenguaje corporal? - ¿Son más importantes mis gestos o lo que digo? - ¿Puedo corregir mis gestos involuntarios?
	Digitales:	
	Otros:	
Sesión número: 12	Fecha: 23 de mayo del 2022	Tiempo: 2 horas
Tema:	Lenguaje corporal	
Propósito de aprendizaje:	Utilizar de manera consciente el lenguaje corporal en la interacción con otros.	
Contenidos:	Lenguaje corporal	

Actividades de inicio:		<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del propósito de aprendizaje - Se les explica a los estudiantes en qué consiste el juego de charadas (consiste en actuar palabras o frases escritas en una tira de papel. El objetivo es lograr que tu equipo adivine la respuesta usando solamente gestos). - Una vez terminada la explicación, se dividen en grupos de 5 personas y se realiza el juego. Los grupos que más palabras o frases adivinen serán los ganadores. - Finalmente, se les pregunta cómo se sintieron con la actividad.
Actividades de desarrollo:		<ul style="list-style-type: none"> - Retroalimentación con las clases vistas anteriormente en las que se han desarrollado elementos del TALANTE y DISPOSICIÓN DE OYENTES. - Se le entrega a cada grupo un trabalenguas, luego se les explica que uno de sus integrantes lo leerá en voz alta y los otros lo actuarán (sin hacer sonidos). Asimismo, los alumnos dispondrán de tiempo para leerlo y pensar en cómo actuarán. - El docente interpreta como ejemplo otro trabalenguas.
Actividades de cierre:		<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de la actividad anterior. - Covaloración oral de la actividad a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué tan difícil fue explicar significados solo con el cuerpo? ¿Qué fortalezas tienen en su lenguaje corporal? ¿Qué aspectos falta por mejorar?
Actividades de evaluación:		<ul style="list-style-type: none"> - Discusión de saberes. - Expresión corporal. - A partir de la actividad y la covaloración se obtiene una nota.
Recursos	Preguntas:	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué tan difícil fue explicar significados solo con el cuerpo? - ¿Qué fortalezas tienen en su lenguaje corporal? - ¿Qué aspectos falta por mejorar?
	Digitales:	Charadas juego mundial - Adivina la palabra o frase
	Otros:	<p>Trabalenguas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tres tristes tigres, tragaban trigo en un trigal, en tres tristes trastos, tragaban trigo tres tristes tigres. 2. El rey de Constantinopla Se quiere descontantinopolizar el que lo descontantinoplice buen descontantinopolizador será.

		<p>3. Cuando cuentes cuentos, cuenta cuantos cuentos cuentas, porque si no cuentas cuantos cuentos cuentas nunca sabrás cuantos cuentos cuentas.</p> <p>4. Me han dicho un dicho, que dicen que he dicho yo. Ese dicho está mal dicho, pues si yo lo hubiera dicho estaría mejor dicho, que ese dicho que dicen que dije yo.</p> <p>5. Pepe Pecas pica papas con un pico, con un pico pica papas Pepe Pecas. Si Pepe Pecas pica papas con un pico, ¿dónde está el pico con que Pepe Pecas pica papas?</p> <p>6. Juan tuvo un tubo, y el tubo que tuvo se le rompió, y para recuperar el tubo que tuvo, tuvo que comprar un tubo igual al tubo que tuvo.</p> <p>7. La pícara pájara pica, en la típica jícara. En la típica jícara pica, la pájara pícara.</p> <p>8. Si Pancha plancha con 4 planchas. ¿Con cuántas planchas plancha Pancha?</p> <p>9. R con r guitarra, r con r barril, qué rápido ruedan, las ruedas del ferrocarril.</p> <p>10. A Cuesta le cuesta subir la cuesta. Y en medio de la Cuesta va iy se acuesta!</p> <p>11. Yo tengo una gallina pinta, piririnca, piriranca, rubia y titiblanca. Esta gallina tiene unos pollitos pintos, piririncos, pirirancos, rubios y titiblancos. Si esta gallina no fuera pinta, piririnca, piriranca, rubia y titiblanca. No tuviera los pollitos pintos, piririncos, pirirancos, rubios y titiblancos.</p> <p>12. María Chuzena techaba su choza paso un techador y le dijo: ¿María Chuzena tu techas tu choza o techas la ajena? No techo mi choza ni techo la ajena, techo a la choza de María Chuzena.</p> <p>13. Hay una plaza, en la plaza hay una esquina, en la esquina hay una casa, en la casa hay una pieza, en la pieza hay una cama, en</p>
--	--	--

		la cama hay una estera, en la estera hay una vara, en la vara hay una lora, en la lora hay una vara, la vara en la estera, la estera en la cama, en la cama hay una pieza, en la pieza hay una casa, en la casa hay una esquina, y en la esquina hay una cama.
Sesión número: 13	Fecha: 09 de junio del 2022	Tiempo: 2 horas
Tema:	Retórica y argumentación	
Propósito de aprendizaje:	Identificar estrategias de argumentación que permitan exponer ideas.	
Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> - Argumentos - Uso de los argumentos 	
Actividades de inicio:	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del propósito de aprendizaje. - Se discute sobre en qué momentos argumentan, sobre el papel de la argumentación en el conocimiento y cuándo se han quedado sin argumentos. Luego, se les dice que se trabajará un texto donde pueden ver más sistemáticamente lo discutido. - Se le entrega a los estudiantes un artículo periodístico para que sigan la lectura en voz alta que el profesor y algunos de sus compañeros harán. - Explicación de las condiciones contextuales en las que fue producido el texto y su autor. Para ello, se hacen las siguientes preguntas: ¿En dónde fue publicado el texto? ¿Quién es el autor? ¿Qué ha pasado en Colombia por las fechas en que fue publicado el texto? También, de ser necesario, preguntas sobre algunos de los personajes o cosas que el docente sepa que van a aparecer durante la lectura. 	
Actividades de desarrollo:	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor y algunos alumnos leen en voz alta haciendo pausas que permitan verificar el entendimiento de lo que se expone en el texto. - Discusión mayéutica entre el profesor y los estudiantes sobre el texto a partir de preguntas como: ¿Qué defiende o denuncia el texto? ¿Hay argumentos en contra de lo que se expone en el texto? ¿Qué impacto debería tener el texto en el lector? ¿Predispone el texto al lector? - El docente pregunta a los estudiantes qué es una afirmación; guiar las respuestas hacia el valor de verdad que tiene una 	

		<p>afirmación (falsa, verdadera, ambigua). Seleccionar como ejemplos de afirmación fragmentos del texto leído.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicación general de lo que es una premisa y lo que es un argumento. - Se ejemplifica la anterior definición a través de un modelo gráfico de pulpo, donde la cabeza del pulpo es la premisa y los tentáculos los argumentos. Además, se les dice que una buena estrategia para construir argumentos es convertir la afirmación (juicio a sustentar) en pregunta. En el modelo de pulpo, se hacen dos ejemplos entre estudiantes y profesores: el primero con la afirmación “El fútbol es el deporte más importante del mundo”; el segundo con una del artículo de opinión.
	Actividades de cierre:	<ul style="list-style-type: none"> - Se discute con los estudiantes cuáles son las afirmaciones más llamativas en el artículo de opinión y se seleccionan seis. - Cada grupo se encarga de hacer un gráfico de pulpo para situar la afirmación y los argumentos que da el autor o que ellos mismos darían.
	Actividades de evaluación:	<ul style="list-style-type: none"> - Discusión crítica de la lectura. - Se obtiene una nota a partir del gráfico de pulpo que llenen los grupos.
Recursos	Preguntas:	<ul style="list-style-type: none"> - ¿En dónde fue publicado el texto? - ¿Quién es el autor? - ¿Qué ha pasado en Colombia por las fechas en que fue publicado el texto? - ¿Qué defiende o denuncia el texto? - ¿Hay argumentos en contra de lo que se expone en el texto? - ¿Qué impacto debería tener el texto en el lector? - ¿Predispone el texto al lector? - ¿Argumento todas mis afirmaciones?
	Digitales:	BUFÓN Y TRUHÁN Los Danieles

	Otros:		
Sesión número: 14		Fecha: 16 de junio del 2022	Tiempo: 2 horas
Tema:	El discurso oral		
Propósito de aprendizaje:	Caracterizar el discurso oral a partir de las necesidades del interlocutor y de las ideas que se quieren exponer.		
Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> - Discurso oral. - Habilidades orales. 		
Actividades de inicio:	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del propósito de aprendizaje. - Se hace entrega de una ficha con tema de exposición a cada estudiante. - Se les explica la presentación del discurso oral. Deben realizarla teniendo en cuenta el tiempo, la estructura y los argumentos que usarán. - El docente abre un espacio para que los estudiantes hagan preguntas respecto al tema que les correspondió. 		

Actividades de desarrollo:		<ul style="list-style-type: none"> - Con base en las preguntas de los estudiantes, el docente realiza una explicación general para complementar algunos aspectos de la exposición. - Luego de aclarar dudas, se les dan consejos para agilizar la búsqueda de información; ejemplo: los sitios donde pueden buscar información, cómo resumir, horarios en los que pueden pedir asesoría por parte de los profesores.
Actividades de cierre:		<ul style="list-style-type: none"> - Se realiza una retroalimentación sobre el talante y la disposición del público para que lo puedan emplear en su discurso. <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cómo proyectar la voz? ● Cautivar al público. ● Moverse en el escenario. ● Postura y seguridad. - A partir de ello, los estudiantes comenzarán a escribir sus discursos de manera autónoma y en asesorías con los docentes. Además, usarán ese discurso durante las clases siguientes, por lo que la retroalimentación y reescritura será constante.
Actividades de evaluación:		<ul style="list-style-type: none"> - Actualización de saberes previos.
Recursos	Preguntas:	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo proyectan la voz? - ¿Por qué se debe proyectar la voz? - ¿Qué es más importante a la hora de exponer un tema?
	Digitales:	

Otros:

TEMA: ABORTO

1. Penalización del aborto

Para complementar tu discurso vas a buscar la siguiente información

- ¿Qué es el aborto?
- ¿Qué se entiende por penalización del aborto?
- ¿Debería penalizarse o no?
- Si debería despenalizarse con o sin condiciones.





TEMA: ABORTO

2. Madres adolescentes

Para complementar tu discurso vas a buscar la siguiente información

- ¿Qué es el embarazo adolescente?
- ¿Debería una menor de edad decidir abortar o deberían decidirlo sus padres?
- ¿Es el aborto una solución al embarazo adolescente?



		<p style="text-align: center;">TEMA: ABORTO</p> <p style="text-align: center;">3. Métodos anticonceptivos</p> <p style="text-align: center;">Para complementar tu discurso vas a buscar la siguiente información</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué son? • ¿Cuál es el grado de efectividad de estos métodos anticonceptivos? • ¿Debería una mujer tener acceso al aborto cuando ha quedado embarazada como producto de la falla de un anticonceptivo? <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div>
Sesión número: 15	Fecha: 07 de julio del 2022	Tiempo: 2 horas
Tema:	Reglas generales de la argumentación	
Propósito de aprendizaje:	Identificar las reglas generales de la argumentación	
Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> - Argumentos - Reglas que rigen los argumentos - Retórica 	
Actividades de inicio:	<ul style="list-style-type: none"> - Se inicia con la pregunta “¿chicos, qué hicieron en vacaciones?” y se pregunta por los que hayan realizado actividades similares a las de los demás. 	

	<ul style="list-style-type: none"> - Se les dice a manera de broma que se espera que hayan leído sobre argumentación. - Retroalimentación de lo que recuerdan de las clases anteriores a las vacaciones. - Presentación del propósito de aprendizaje. A su vez, se les pregunta qué conocimientos esperan poseer al final de la sesión.
Actividades de desarrollo:	<ul style="list-style-type: none"> - Se traza la diferencia entre retórica y argumentación. Llegar a estas dos conclusiones: <ul style="list-style-type: none"> • Un acto inválido en la argumentación no lo es necesariamente en la retórica. Conmover al público, por ejemplo, no es válido argumentativamente, pero es un proceder retórico eficaz. • La retórica va principalmente de convencer al público e incluye procedimientos argumentativos. La argumentación por sí sola, va principalmente de procedimientos lógicos que permiten esclarecer la verdad. - Se les dice que piensen en una respuesta a “¿qué cambiarían de los desfiles y por qué?”. - Se pone de manifiesto que la primera regla general de la argumentación es “distinguir entre premisas y conclusiones”, es decir, la afirmación o idea central y las razones que sustentan esa idea, lo cual se había visto en la sesión anterior. - Los estudiantes responden la pregunta y el maestro selecciona algunas de ellas para copiarlas en el tablero y verificar que cumplan la primera regla. - Una vez validada la primera regla general, se borran del tablero las que no cumplan con la condición. Se concluye entonces que las reglas no solo constituyen los argumentos, sino que son también un filtro para distinguir entre argumentos débiles y fuertes. - A continuación, se les pregunta cuál creen ellos que es otra regla de la argumentación. - Se selecciona la regla dicha por algunos de ellos y se hace con los argumentos restantes el mismo proceso de validación que se había hecho durante la primera regla. - Se corrigen los argumentos cuando sea posible y se reemplazan por otros cuando no puedan en absoluto ser salvados. El reemplazo de la oración ha de ser por una que los estudiantes digan. - Las siguientes 5 reglas se desarrollan de la misma manera hasta terminar.
Actividades de	<ul style="list-style-type: none"> - Autoevaluación escrita.

cierre:		
Actividades de evaluación:		<ul style="list-style-type: none"> - Discusión entre pares y maestro. - Valoración de ideas y participación. - Autoevaluación. - Los estudiantes se asignan una nota en la autoevaluación y esta se suma a la que le dé el profesor.
Recursos	Preguntas:	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es un argumento? - ¿Qué es una premisa? - ¿Qué es una conclusión?
	Digitales:	
	Otros:	<p style="text-align: center;">AUTOEVALUACIÓN</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué has aprendido durante la clase de hoy? 2. ¿Cómo afecta lo aprendido a tu forma de hablar? 3. De lo visto en clase, ¿en qué consideras que tienes debilidades? 4. ¿Te gustó la clase? 5. ¿Participaste activamente de la clase? <p style="text-align: center;">Teniendo en cuenta lo anterior, ¿Qué nota te asignarías?</p>
Sesión número: 16	Fecha: 14 de julio del 2022	Tiempo: 2 horas
Tema:	Retórica y argumentación	
Propósito de aprendizaje:	Reconocer estrategias argumentativas que permitan presentar ideas de manera lógica y veraz.	
Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> - Argumentos. - Tipos de argumentos - Estrategias argumentativas. 	
Actividades de inicio:	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del propósito de aprendizaje. - Ronda de preguntas sobre las reglas generales de la argumentación. - Se realizan las preguntas “¿Qué tipo de argumentos usas cuando escribes o hablas? ¿Cómo sueles argumentar?”. 	

		<ul style="list-style-type: none"> - A partir de esas preguntas se traza un primer bosquejo de los tipos de argumentos. 																												
	Actividades de desarrollo:	<ul style="list-style-type: none"> - Se desarrollan, discuten y practican los 5 tipos de argumentos expuestos por Anthony Weston a partir de los discursos que los estudiantes están preparando. - El docente explica los <i>argumentos mediante ejemplos</i> y pregunta a los estudiantes qué ejemplos han usado ellos en sus discursos y se hace la verificación de los mismos a través de las reglas generales vistas la sesión anterior y de lo expuesto por Weston para estos tipos de argumentos. - Se continúa de la misma manera con los tipos de argumentos restantes. 																												
	Actividades de cierre:	<ul style="list-style-type: none"> - Explicación de la rúbrica evaluativa para la parte escrita de su discurso oral. - Se realizan algunas preguntas para verificar lo visto en la clase: ¿qué tipos de argumentos hay?, ¿cuándo un ejemplo es relevante? ¿Qué es la autoridad?, etc. - Realización oral por parte de algunos estudiantes como abrebocas a la próxima sesión, es decir, inquirir a algunos estudiantes por ejemplos de argumento de autoridad (o demás) sobre el tema que les corresponde para su discurso. 																												
	Actividades de evaluación:	<ul style="list-style-type: none"> - Mayéutica en el aula. - Verificación de saberes. 																												
Recursos	Preguntas:	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué tipo de argumentos usas cuando escribes o hablas? - ¿Cómo sueles argumentar? - ¿Qué tipos de argumentos hay? - ¿Cuándo un ejemplo es relevante? - ¿Qué es la autoridad? 																												
	Digitales:																													
	Otros:	<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="3">RETÓRICA Y ARGUMENTACIÓN</th> </tr> <tr> <th colspan="3">RÚBRICA</th> </tr> <tr> <th>ÍTEMS</th> <th>PORCENTAJE</th> <th>NOTA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Caligrafía</td> <td>15%</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ortografía</td> <td>10%</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Coherencia y cohesión</td> <td>20%</td> <td></td> </tr> <tr> <td rowspan="2">Argumentos</td> <td>Tipos de argumentos</td> <td>20%</td> </tr> <tr> <td>Reglas generales</td> <td>20%</td> </tr> <tr> <td>Pensar en el interlocutor</td> <td>15%</td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="2">TOTAL</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	RETÓRICA Y ARGUMENTACIÓN			RÚBRICA			ÍTEMS	PORCENTAJE	NOTA	Caligrafía	15%		Ortografía	10%		Coherencia y cohesión	20%		Argumentos	Tipos de argumentos	20%	Reglas generales	20%	Pensar en el interlocutor	15%		TOTAL	
RETÓRICA Y ARGUMENTACIÓN																														
RÚBRICA																														
ÍTEMS	PORCENTAJE	NOTA																												
Caligrafía	15%																													
Ortografía	10%																													
Coherencia y cohesión	20%																													
Argumentos	Tipos de argumentos	20%																												
	Reglas generales	20%																												
Pensar en el interlocutor	15%																													
TOTAL																														

Sesión número: 17	Fecha:	Tiempo: 2 horas
Tema:	Retórica y argumentación	
Propósito de aprendizaje:	Emplear estrategias argumentativas que permitan presentar ideas de manera lógica y veraz.	
Contenidos:	<ul style="list-style-type: none"> - Argumentos. - Tipos de argumentos - Estrategias argumentativas. 	
Actividades de inicio:	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del propósito de aprendizaje. - Breve recordación de los estudiantes sobre lo visto en la sesión anterior. - Esta clase pondrá en práctica lo construido en la anterior, por lo que el profesor les pasa en copias una hoja donde hay un juicio (Neiva es una ciudad pobre) y un argumento de cada tipo en apoyo de ese juicio. 	
Actividades de desarrollo:	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor explica a mayor detalle los ejemplos que realizó en las hojas que les entregó a los estudiantes. - Se discuten los argumentos hechos por el profesor. <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tan válidos son los ejemplos del argumento mediante ejemplo? • ¿Es el argumento por analogía una exageración? • ¿Las autoridades están bien informadas? • ¿Son confiables? • ¿La explicación de la causa es satisfactoria? • ¿Se cumple la primera premisa del argumento deductivo? - Se da la indicación para que los estudiantes desarrollen, en relación con el tema asignado para discurso, 5 argumentos siguiendo el ejemplo que el profesor les otorgó. - Previo a lo que realiza, el profesor pregunta a algunos estudiantes qué tema les tocó y a partir de las preguntas qué juicios hacen. La idea es que este juicio se transforme en pregunta y a partir de la claridad del juicio y de la pregunta, puedan empezar a fabricar argumentos. - Se dan 3 minutos para que los estudiantes establezcan su juicio (o tesis, idea central) y el mismo en forma de pregunta. Individualmente el profesor los revisa. - Una vez completado eso y revisado por el docente, los estudiantes deben proceder a escribir los argumentos. 	
Actividades de cierre:	<ul style="list-style-type: none"> - El profesor recoge la actividad. - Coevaluación oral a partir de las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el tipo de argumento que más se te dificulta? 	

		<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo organizarías o encadenarías todos los argumentos? • ¿De uno a diez qué tan satisfecho estás con tu trabajo? Y, ¿por qué? —está también la hacen de manera escrita y se recoge junto con los argumentos.
	Actividades de evaluación:	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación. • Evaluación sumativa de lo escrito por ellos. • Discusión de lo escrito por el docente.
Recursos	Preguntas:	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuál es el tipo de argumento que más se te dificulta? - ¿Cómo organizarías o encadenarías todos los argumentos? - ¿De uno a diez qué tan satisfecho estás con tu trabajo? Y, ¿por qué? - ¿Qué tan válidos son los ejemplos del argumento mediante ejemplo? - ¿Es el argumento por analogía una exageración? - ¿Las autoridades están bien informadas? - ¿Son confiables? - ¿La explicación de la causa es satisfactoria? - ¿Se cumple la primera premisa del argumento deductivo?
	Digitales:	
	Otros:	<p style="text-align: center;">Neiva es una ciudad pobre. ¿Por qué Neiva es una ciudad pobre?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Argumento mediante ejemplo: Neiva es una ciudad pobre. Es una ciudad en la que los buses de transporte público son viejos y algunos incluso están en pésimas condiciones; las calles tampoco se encuentran en buen estado; hay pocos eventos culturales; está situada entre las ciudades con mayor pobreza extrema del país; y, pese a que la tasa de desempleo ha disminuido en comparación con los meses anteriores según cifras del DANE para mayo de 2022, sigue representando un 11,1%. 2. Argumento por analogía:

		<p>Puerto Príncipe, ciudad de Haití, ha sido considerada como pobre por su falta de infraestructura. ¿Qué podría hacer creer que Neiva tampoco lo es?</p> <p>Puerto Príncipe tiene problemas de infraestructura, entonces es una ciudad pobre. Neiva <i>es similar</i> a Puerto Príncipe <i>en ese aspecto</i>. Por lo tanto, Neiva es una ciudad pobre</p> <p>3. Argumento de autoridad. Según Caracol Radio, “Son varios los puntos donde personas en condición de calle se han establecido en la ciudad de Neiva, lo que ha causado molestia entre los habitantes de la capital pues dicen que estas personas estarían fomentando la comercialización de sustancias alucinógenas y la inseguridad”.</p> <p>Según Greace Vanegas, columnista de El País, hablando sobre la pobreza extrema del país, Neiva es de esos lugares “donde todavía son menos las familias que consumen las tres comidas”.</p> <p>4. Argumentos acerca de las causas. Neiva está entre las ciudades con mayor desempleo del país. Esto hace que para la gente sea complicado comprar alimentos y adquirir bienes y servicios, adquiera deudas que no puede pagar y se prive del acceso a la educación. Por lo tanto, que Neiva esté entre las ciudades con mayor desempleo la hace una ciudad pobre.</p> <p>5. Argumento deductivo. Si una ciudad pobre es aquella con problemas de infraestructura y con una gran brecha de desigualdad, entonces Neiva es una ciudad pobre.</p> <p>Enlaces de referencia: https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/mercado-laboral/empleo-y-desempleo#:~:text=Informaci%C3%B3n%20mayo%202022&text=En%20mayo%20de%202022%2C%20la.53%2C%25%2C%20respectivamente.</p>
--	--	--

		https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/pobreza-monetaria https://elpais.com/america-colombia/2022-07-06/el-hambre-en-colombia-una-crisis-que-no-da-espera.html
Sesión número: 18	Fecha: 21 de julio del 2022	Tiempo: 2 horas
Tema:	Estructura del discurso oral.	
Propósito de aprendizaje:	Reconocer la estructura del discurso para presentar ideas de manera clara y precisa.	
Contenidos:	Discurso escrito y oral. Argumentación y discurso.	
Actividades de inicio:	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del propósito de aprendizaje. - Se realizan tres preguntas sobre el tema a tratar “¿Qué es un discurso? ¿Cuál es la estructura de un discurso? ¿Hay varios tipos de discurso? (Se guían las respuestas hacia el discurso argumentativo oral). 	
Actividades de desarrollo:	<ul style="list-style-type: none"> - Se explican las cuatro partes del discurso (Exordio, desarrollo, argumentación y conclusión). - Se pregunta a los estudiantes: ¿qué tan seguros están de los avances en sus discursos? - Luego de sus respuestas, para darles seguridad, posibilidades de comparar y un ejemplo que discutir, el docente presenta un ejemplo de discurso argumentativo oral. A continuación, entrega en copias el discurso y lo interpreta frente a ellos. - Una vez la interpretación haya terminado, el docente pide a los estudiantes identificar la estructura del discurso, los argumentos y los tipos de argumentos que se encuentran dentro del texto. - Cuando los estudiantes terminen de realizar el ejercicio, el docente realiza una socialización de las respuestas y recoge el trabajo realizado por ellos. 	
Actividades de cierre:	<ul style="list-style-type: none"> - El docente abre un espacio al finalizar la clase para que los estudiantes aclaren dudas sobre la elaboración de su propio discurso. 	
Actividades de evaluación:	<ul style="list-style-type: none"> - Verificación de saberes. - Charla mayéutica. - Lectura en voz alta. - Actividad para identificar la estructura del discurso. 	

Recursos	Preguntas:	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es un discurso? - ¿Cuál es la estructura de un discurso? - ¿Hay varios tipos de discurso? - ¿Cómo reconoces el exordio? - ¿Cómo reconoces el desarrollo y la argumentación? - ¿Cómo reconoces la conclusión? 	
	Digitales:		
	Otros:		
Sesión número: 19		Fecha: 25 de julio, 2022	Tiempo: 2 horas
Tema:		Discurso oral.	
Propósito de aprendizaje:		Elaborar discursos escritos para la presentación oral de ideas y argumentos atendiendo al contexto y al público.	
Contenidos:		Escritura y oralidad. Discurso oral. Estructura del discurso oral.	
Actividades de inicio:		<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del propósito de aprendizaje. - Se les pregunta a los estudiantes: ¿es fácil escribir? ¿Qué tal el progreso en sus discursos durante estas semanas? - Con base en las respuestas, se les explica brevemente la actividad del día. 	
Actividades de desarrollo:		<p>Se escribirá el último borrador del discurso.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El docente les explica que van a empezar dando orden al exordio del discurso, para lo que dispondrán de 10 minutos - El docente revisa lo hecho y va haciendo sugerencias generales y preguntas a algunos estudiantes. - 10 minutos para que ordenen el desarrollo. - El docente revisa lo hecho y va haciendo sugerencias generales. - 15 minutos para que organicen y sistematicen la argumentación. - El docente revisa lo hecho y va haciendo sugerencias generales y preguntas a algunos estudiantes. - 10 minutos para que concluyan su discurso. - El docente revisa lo hecho y va haciendo sugerencias generales y preguntas a algunos estudiantes. 	
Actividades de cierre:		<ul style="list-style-type: none"> - El docente abre un espacio de la clase para que los estudiantes aclaren dudas sobre la elaboración de su propio discurso. 	

		<ul style="list-style-type: none"> - Se recogen los discursos, se revisan, se asigna una nota y de manera escrita el docente hace correcciones y sugerencias en cada discurso. Con esto, los estudiantes tomarán decisiones en torno a cómo realizarán su discurso la próxima sesión. (Recuérdese que el discurso es oral, es decir, la escritura es solo una ayuda para la sistematización de sus ideas, por lo que no podrán tenerlo como material o leerlo durante la intervención).
Actividades de evaluación:		<ul style="list-style-type: none"> - Verificación de saberes. - Se obtiene una nota a partir de lo escrito.
Recursos	Preguntas:	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Es fácil escribir? - ¿Qué frase usarías para atraer al público? - ¿Cuánto has investigado sobre tu tema? - ¿Qué tipo de argumentos y contra argumentos usaron? - ¿Qué tipo de conectores usarían para desarrollar el tema? - ¿Qué tipo de conectores usarían para concluir el tema?
	Digitales:	
	Otros:	
Sesión número: 20		Fecha: 1 de agosto, 2022
		Tiempo: 3 horas
Tema:		Discursos orales.
Propósito de aprendizaje:		Argumentar ideas de manera oral atendiendo a las exigencias del público y de la verdad.
Contenidos:		<ul style="list-style-type: none"> - Retórica. - Comunicación. - Discurso oral.
Actividades de inicio:		<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del propósito de aprendizaje. - Se reitera la condiciones en las que presentaran su discurso, esto es, tiempo mínimo de 3 minutos, rúbrica de evaluación y, tras cada participante, espacio de 1 minuto para observaciones del docente.
Actividades de desarrollo:		<ul style="list-style-type: none"> - Los primero 14 estudiantes presentan su discurso. - Refrigerio. - Los últimos 14 estudiantes presentan su discurso. - Refrigerio.

Actividades de cierre:		Socialización de los aspectos positivos y negativos que tuvieron los discursos.
Actividades de evaluación:		<ul style="list-style-type: none"> - Se obtiene una nota a partir del desempeño durante la presentación del discurso. - Coevaluación oral.
Recursos	Preguntas:	<p>¿Qué fue lo más difícil?</p> <p>¿Cómo te sentiste?</p> <p>¿Qué dices respecto al desempeño de tus compañeros?</p> <p>¿Cuál fue el discurso que más te gustó?</p> <p>¿Qué reacciones observabas dentro del público durante las diferentes intervenciones?</p>
	Digitales:	
	Otros:	
Sesión número: 21		Fecha: 8 de agosto, 2022 Tiempo: 2 horas
Tema:		Discurso oral
Propósito de aprendizaje:		Argumentar ideas de manera oral atendiendo a las exigencias del público y de la verdad.
Contenidos:		<ul style="list-style-type: none"> - Retórica. - Comunicación. - Discurso oral.
Actividades de inicio:		<ul style="list-style-type: none"> - Presentación del propósito de aprendizaje. - Se forman grupos de 4 personas. - Explicación de la actividad a desarrollar para el alcance del propósito de aprendizaje. - Se les dice en qué consiste la mesa de expertos y la importancia de que todos contribuyan a esta.
Actividades de desarrollo:		<p>Actividad mesa de expertos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A cada grupo se le asigna un juicio sobre el tema estudiado (el cambio climático).

	<ul style="list-style-type: none"> - Asimismo, cada grupo tendrá compañeros evaluadores. Estos se encargarán de observar el desempeño de sus compañeros, así como de diligenciar el examen diagnóstico (ver anexo 4). Estos han de recibir previo asesoramiento por parte del docente para la diligenciación del examen. Entonces, los evaluadores entregarán dos documentos: <ol style="list-style-type: none"> 1. El examen diagnóstico donde han asignado dentro de la escala cada una de las habilidades de cada uno de sus compañeros. 2. Un relato de observación sobre el desempeño de sus compañeros en el grupo y en la exposición final. - 1 minuto de reflexión en silencio. - 1 minuto para que un solo integrante introduzca el juicio. - 1,5 minutos para reflexionar. - 1 minuto para que otro integrante argumente sobre- o desarrolle el juicio. - 1,5 minutos para reflexionar. - 1 minuto para que otro contraargumente. - 1,5 minutos para reflexionar. - 1 minuto para que alguien concluya. - 1,5 minutos para reflexionar. - 2 minutos de discusión entre todos los miembros del grupo. - Discutir entre todo el salón sobre la actividad: ¿Cómo se sintieron? ¿Qué tan duro fue? ¿Les alcanzó el tiempo? - Se hace entrega de 5 fragmentos de cartulina para que organicen la información que expondrán ante el público como grupo. - 7 minutos para plasmar la información en los fragmentos de cartulina. - 1 minuto para cada grupo. Uno tras otro organizarán la información con cinta y conectores sobre los tableros.
<p>Actividades de cierre:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se les presenta el tiempo que tendrán para exponer y las condiciones en que lo harán. - Cada grupo expondrá. Todos los integrantes participarán. Tendrán máximo 5 minutos para exponer. - Cada vez que un grupo finalice, los profesores harán preguntas (procurar solo 2) y luego los estudiantes evaluadores del salón también harán sus preguntas si las tienen. - Revisión del propósito de aprendizaje, ¿se alcanzó?

Actividades de evaluación:		Mayéutica y dialéctica en el aula. Además, a partir del desempeño durante la actividad (usando el examen diagnóstico de la CCO) se obtiene una nota.
Recursos	Preguntas:	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Les hizo falta más tiempo para alguna de las partes? - ¿Cómo contribuyeron todos a la actividad?
	Digitales:	
	Otros:	

estuvo con el celular todo el tiempo
 Pinto no supo introducir la tema en cambio lo que hizo fue dar contra argumentos

Acosta: tuvo una idea de como se la argumentacion pero a falta de tiempo y dejar la pena.

Centeno tambien puede mejorar, pero no se supo explicar, no le alcanzó el tiempo....

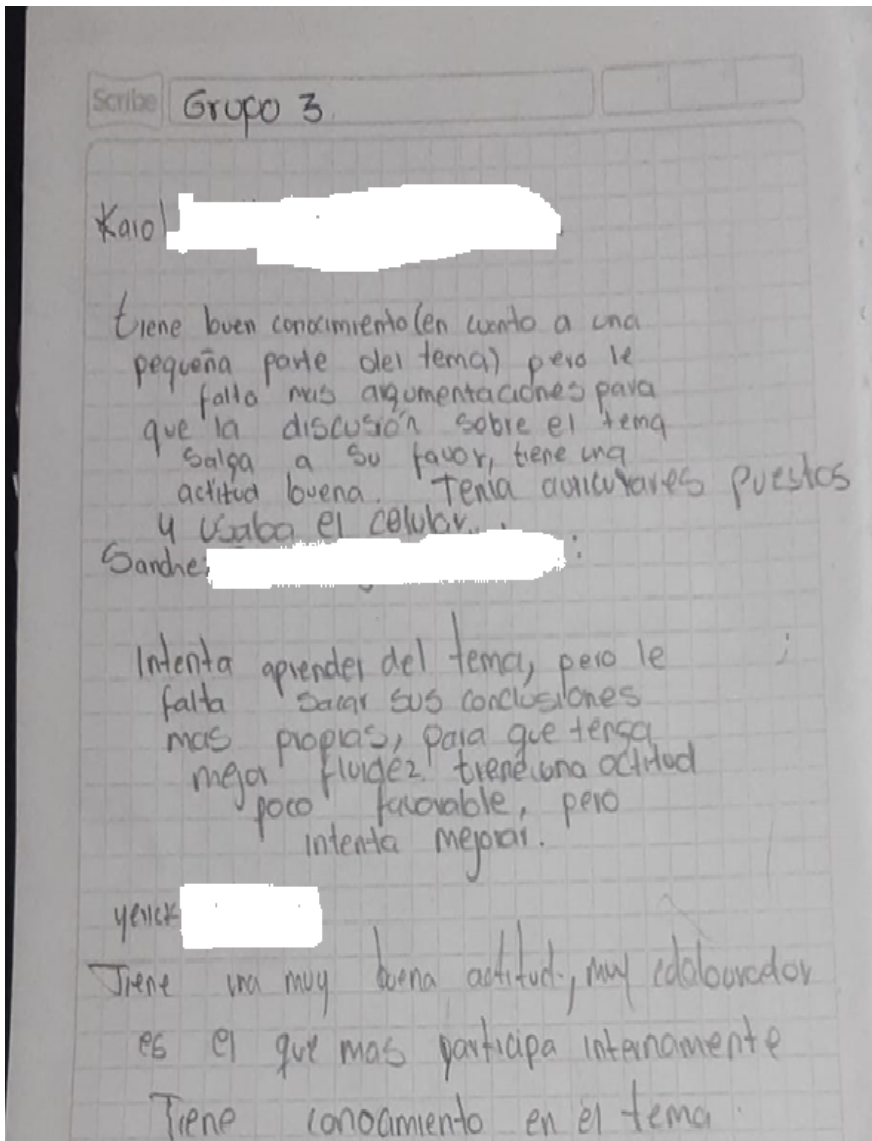
Centeno tambien habla de la conclusion estuvo bien, pero habla mucha cosita, pero tuvo buenas ideas

Faviera: tuvo buenas ideas pero no supo como explicar, pero mejor su contra argumentacion

Avila estuvo bien pero se desvio y habla cosas secundarias o pocas relevantes y no supo resumir bien su conclusion puede mejorar.

Todo el grupo se apoyo con ideas o la replicacion por completo de jodyle en la actividad del mapa conceptual.
 Pinto, uso su celular.

Grupo 1.

		 <p>Scribe Grupo 3</p> <p>Kaio [redacted]</p> <p>Tiene buen conocimiento (en cuanto a una pequeña parte del tema) pero le falta más argumentaciones para que la discusión sobre el tema salga a su favor, tiene una actitud buena. Tenía audífonos puestos y usaba el celular.</p> <p>Sandhe [redacted]</p> <p>Intenta aprender del tema, pero le falta sacar sus conclusiones más propias, para que tenga mejor fluidez. Tiene una actitud poco favorable, pero intenta mejorar.</p> <p>Yerick [redacted]</p> <p>Tiene una muy buena actitud, muy colaborador es el que más participa internamente. Tiene conocimiento en el tema.</p>
<p>Bibliografía</p> <p>Fazio, D. y Roa, S. (s. f.). <i>Guía para la elaboración de un texto argumentativo</i>. Universidad de los Andes. https://leo.uniandes.edu.co/guia-para-la-elaboracion-de-textos-argumentativos/</p> <p>Fazio, M. (2017). <i>El siglo de oro español: De Garcilaso a Calderón</i>. Ediciones Rialp, S.A.</p> <p>González, J. (2017). <i>Crítica de la razón literaria: El Materialismo Filosófico como Teoría, Crítica y Dialéctica de la Literatura</i>. Editorial Academia del Hispanismo.</p> <p>Infante, I. (1986). <i>El lenguaje del rostro y de los gestos: una forma de comunicación humana</i>.</p>		

Editorial Quorum.

Jakobson, R. (1985). *Lingüística y poética*. Ediciones cátedra.

Matsumoto, D., Frank, M. y Hwang, H. (2013). *Nonverbal communication: science and applications*. SAGE Publications, Inc.

Menezes, A. y Carvalho, M. (2017). *Literatura Española II*. São Cristóvão-SE

https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/09273826072017Literatura_Espanhola_II_Aula_1.pdf

Weston, A. (2005). *Las claves de la argumentación*. Editorial Ariel.