



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

DIRECCIÓN DE POSTGRADO

ESCUELA DE EDUCACIÓN

Magíster en Didáctica para el Trabajo Metodológico de Aula

PROYECTO DE INNOVACIÓN DIDÁCTICA DE AULA

**El Fortalecimiento de la expresión oral a través de actividades
interactivas**

**Autor: María Fernanda Valenzuela Baeza
Profesora guía: Irma Lagos Herrera**

LOS ANGELES, MAYO DEL AÑO 2020

Agradecimientos

A Dios, por acompañarme y guiarme en este proceso, recordando día a día que la paciencia todo lo alcanza.

A la profesora Irma Lagos Herrera, por su comprensión, dedicación y compañía durante mi carrera universitaria y el entusiasmo, comprometido con mi idea de proyecto.

A la profesora Lilian Vargas, por su apoyo en el análisis de la confiabilidad del Pauta de evaluación de expresión oral formal (Anexo 1), con el alfa de Cronbach.

A mi familia, por cada palabra y amor incondicional día a día hasta alcanzar la meta.

A mi querida amiga Karin González, por sumarse a esta aventura profesional de seguir el Programa de Magíster en Didáctica.

En especial, quiero agradecer a los estudiantes de séptimo año básico 2019 de la Escuela E- 871 Clara Rebolledo de Godoy de la ciudad de Los Angeles. Gracias a ellos se logró realizar este proyecto y demostrar a la comunidad educativa los beneficios de innovar en Educación.

A mis colegas cómplices y amigos, especialmente a Katerin Rojas y Alejandra Contreras, quienes colaboraron gentilmente en este proceso de crecimiento y aprendizaje personal y profesional; agradezco también a los directivos de la escuela, su generosidad logró hacer de mí una mejor persona, todos confiaron en mi trabajo y al hacerlo, me posibilitaron poner a prueba y sistematizar la experiencia de innovación didáctica con énfasis en la comunicación oral, una perspectiva descuidada en el currículo escolar y que tanta importancia tiene en el desarrollo humano.

“Sigue llenando este minuto de razones para respirar”

Mario Benedetti

Contenido

Resumen	5
Abstract	6
Introducción.....	7
Capítulo 1: Planteamiento del Problema	9
1.1. Antecedentes Prelimianres Establecimiento Educativo	11
1.2. Antecedentes preliminares y aspectos del séptimo año básico relacionados con la fluidez verbal	12
1.3. Diagnóstico del problema.....	11
1.4. Causas que originan el problema.....	21
1.5. Potenciales soluciones y/o aportes	27
Capítulo N° 2: Justificación del proyecto	29
Capítulo N° 3: Fundamentación Teórica y Estado del Arte	32
3.1. El problema que origina el proyecto.....	32
3.2. La comunicación oral y su importancia	33
3.3. Rasgos de la oralidad.....	37
3.4. Fluidez verbal, fluidez lectora y comprensión lectora.....	34
3.5. El desarrollo del lenguaje.....	39
3.6. La comunicación oral en los programas y bases curriculares.....	45
3.7. Competencias docentes para guiar el desarrollo de la comunicación.....	48
3.8. Función docente en el modelamiento de la competencia comunicativa oral	51
3.9. Los géneros de la comunicación oral de Reizábal.....	51
3.10. Los géneros de Calsamiglia y Tuson.....	51
3.11. Géneros de la comunicación oral.....	56
3.12. Técnicas Orales	57
3.13. Los medios audiovisuales como herramienta para potenciar la expresión oral	58
3.14. Características de los medios audiovisuales.....	60
3.15. El cortometraje como herramienta tecnológica	61
3.16. El cortometraje como alternativa educativa	62
3.17. Actividaes interactivas o de interacción.....	61
Capítulo N° 4: Pregunta, Objetivos e Hipótesis del Proyecto.....	67
4.1. Preguntas de investigación.....	67
4.2. Objetivo General.....	67
4.3. Objetivos Específicos.....	67

4.4. Hipótesis de acción	68
Capítulo N° 5: Metodología – Población – Muestra – Recolección de Información del Proyecto	69
5.1. Metodología	69
5.2. Metodología del proyecto	69
5.3. Método.....	70
5.4. Población	70
5.5. Muestra	70
5.6. Variables Investigativas	70
5.6.1. Independiente.....	70
5.6.2. Dependientes.....	70
5.6.3. Interviniente: el género de los y las escolares: F/M	71
5.7. Técnicas de recolección de datos	71
5.7.1. Pauta de evaluación de expresión oral formal (Anexo 1)	71
5.7.2. Pauta de observación de la lectura de Bennet (Anexo 2)	71
5.7.3. Cuestionario de intereses (Anexo 3)	71
5.7.4. Rúbrica de evaluación Dominio Lector (Anexo 4).....	71
5.8. Planeación y socialización	72
5.9. Unidad didáctica implementada.....	72
Capítulo N° 6: Etapas – Implementación – Evaluación y Difusión del Proyecto	73
6.1. Etapas del proyecto.....	73
6.2. Presentación del proyecto.....	74
6.3. Implementación.....	74
6.3.1. Etapa de Diagnóstico.....	74
6.4. Evaluación.....	77
6.5. Pautas de evaluación formativa.....	80
7. Difusión	82
7.1. Implementación del cortometraje	92
Capítulo N° 7: Recursos Humanos – Materiales – Financiamiento	93
Capítulo N° 8: Resultados – Proyecciones - Alcances y Consideraciones Generales.....	94
Tabla N° 18 Comparación entre el postest y el pretest	94
Tabla N° 19 Resultados en aspectos kinésicos del Postest	95
Resultados.....	98
9. Proyecciones.....	99
10. Consideraciones Generales.....	96

Referencias Bibliográficas	101
Anexos.....	108
Anexo 1: Pauta de Evaluación de la expresión oral.....	105
Anexo 2: Pauta De Observación De La Lectura Oral De Bennet.....	110
Anexo 3: Cuestionario De Intereses, Lenguaje, Comunicación Y Literatura	113
Anexo 4: Evaluación Dominio Lector Asignatura: Lenguaje, Comunicación y Literatura	114
Anexo 5: Rúbrica Declamación de Poema	116
Anexo 6: Rúbrica Elaboración Cortometraje.....	113
Anexo 7: Rúbrica de Evaluación Cuentacuentos	117
Anexo 8: Rúbrica de Evaluación de Debate	118
Anexo 9: Rúbrica de Evaluación Juego de Roles.....	119
Anexo 10: Consentimiento Informado	120
Anexo 11. Registro Fotográfico	121

Resumen

El insuficiente nivel de la expresión oral y en lectura oral en escolares de séptimo año básico de una escuela urbana de alta vulnerabilidad social de la ciudad de Los Ángeles, Chile, me motivó a elaborar e implementar un proyecto de investigación-acción con diseño pre-experimental con el fin de desarrollar la expresión oral formal.

La innovación consistió en fortalecer aspectos de expresión oral formal mediante actividades interactivas, en una unidad didáctica de Lenguaje, Comunicación y Literatura que incluyó juegos lingüísticos y dramáticos, cuentacuento, debate y cortometraje, desde su vida cotidiana. Se aplicó al inicio y al término del proyecto, una pauta de evaluación de la comunicación oral. En cada género de comunicación oral implementado, se aplicó también una pauta breve de evaluación formativa de proceso.

La innovación didáctica se realizó en 22 sesiones de 45 – 90 minutos durante dos meses y medio del año 2019, con la participación colaborativa de un docente de Educación Física y una Educadora de Educación Diferencial, liderados por la autora del proyecto y que realizaron un buen trabajo colaborativo.

Se concluye que la mayoría de los y las escolares incrementó el nivel de comunicación y expresión oral, junto con manifestar interés en las actividades; los mayores incrementos se observaron en los elementos kinésicos y proxémicos, mientras que en los de verbalización y paraverbales será necesario implementar un taller de lectura oral, que ya cuenta con la motivación del curso, un logro muy importante del proyecto.

Palabras clave:

Competencias comunicativas, expresión oral, innovación didáctica, vulnerabilidad social, estrategias interactivas, trabajo colaborativo.

Abstract

The insufficient level of development in oral expression and oral reading in seventh-grade schoolchildren from an urban school with high social vulnerability in the city of Los Angeles, Chili, motivated us to prepare and implement an action research project with a quasi-design. experimental in order to develop oral expression first.

The innovation consisted of strengthening aspects of formal oral expression through interactive activities, in a teaching unit of Language, Communication and Literature that included linguistic and dramatic games, storytelling, debate and short film, from their daily lives. At the beginning and at the end of the project, an oral communication evaluation guideline was applied. In each genre of oral communication, a brief guideline of formative process evaluation was applied.

The didactic innovation was carried out in 22 sessions of 45 - 90 minutes during two and a half months of the year 2019, with the collaborative participation of a teacher of Physical Ed and a teacher of Differential Ed, led by the author of the project, who carried out good collaborative work.

It is concluded that most of the schoolchildren increased the level of communication and oral expression, together with expressing interest in the activities; The greatest increases were observed in the kinesic and proxemic elements, while in the verbalization and paraverbal elements, despite the increase, it will be necessary to implement an oral reading workshop, which already has the motivation of the course, a very important achievement of the Project.

Keywords:

Communication skills, oral expression, didactic innovation, social vulnerability, interactive strategies, collaborative work.

Introducción

Uno de los objetivos fundamentales y esenciales de la Educación General Básica es que los estudiantes desarrollen el lenguaje oral, así como el lenguaje escrito sobre la base del oral. La ruptura de esta premisa genera problemas en todos los aspectos del lenguaje. Consciente de la necesidad de re-equilibrar la relación oralidad-escritura, esta investigación centra sus contenidos en la comunicación y expresión oral formal como un núcleo del desarrollo humano que solo tiene lugar en la interacción con los demás mediados por el lenguaje oral, herramienta en la co-construcción individual y colectiva en las dimensiones socioafectivas, cognitivas y metacognitivas.

Es importante que los estudiantes del segundo ciclo básico puedan interactuar con sus pares, manifestar sus sentimientos, expresar sus ideas y compartir sus propias experiencias; lo anterior, dando la facilidad necesaria para su participación dentro de la convivencia diaria tanto en la escuela como en su entorno familiar. La escuela es un lugar que permite fomentar el desarrollo lingüístico, pero es claro, que el entorno familiar es también importante ya que es aquí donde está la posibilidad de comunicarse con libertad y de interactuar en la cotidianidad.

Esta investigación, dirige su atención hacia el desarrollo de las habilidades del lenguaje hablado y surge como una necesidad inminente entregar herramientas necesarias a los estudiantes en cuestión, potenciando sus competencias ligadas al desarrollo de las habilidades lingüísticas que se encuentran deficientes, enfocadas en la fluidez verbal formal y los elementos kinésicos, orales, verbales y proxémicos.

El objetivo de este proyecto es diagnosticar, diseñar, implementar y evaluar estrategias interactivas innovadoras aplicables en aula, generando impacto en las competencias lingüísticas de la expresión oral formal en estudiantes de séptimo año básico de la Escuela Clara Rebolledo de Godoy de la ciudad de Los Ángeles. Por medio de cinco estrategias metodológicas interactivas llevadas al aula, las cuales son: declamación poética, juego de roles, cuentacuentos, creación colectiva y el debate, para poder finalizar con una actividad que englobe todo lo aprendido durante el proceso de interacción a través de la elaboración y presentación de un cortometraje.

Las actividades expuestas anteriormente, me llevaron a responder la hipótesis de acción de este proyecto: La implementación de una innovación didáctica centrada en actividades interactivas de juegos lingüísticos y dramáticos, cuentacuento, declamación, debate y cortometraje, desde la vida cotidiana del estudiantado, favorece el desarrollo de la expresión oral formal de los y las escolares de séptimo año básico de una escuela municipal de alta vulnerabilidad de Los Ángeles.

Los resultados de este proyecto demuestran que los estudiantes alcanzaron un avance significativo en aspectos kinésicos y proxémicos referidos a la expresión oral formal. También, es importante recalcar el entusiasmo y motivación de cada uno de los participantes para seguir fortaleciendo cada uno de los aspectos trabajados.

Este informe consta de 8 capítulos. En el primero, se plantea el problema de investigación; con los antecedentes preliminares referidos al establecimiento educacional y también, al curso en el cual se implementó el proyecto. En el segundo capítulo, se presenta la justificación del proyecto de investigación; en el tercero, la fundamentación y el estado del arte, apoyada de una exhaustiva revisión bibliográfica que se subdivide en 17 temas que abordan la importancia de la expresión oral formal. El cuarto capítulo aborda la pregunta de investigación, los objetivos propuestos y la hipótesis de acción. El capítulo cinco describe la metodología de la investigación. El capítulo seis describe las cinco etapas de implementación de actividades metodológicas que se desarrollaron durante dos meses y medio, incluyendo las pautas de evaluación de cada una de ellas y su proceso de difusión. En el capítulo siete se presentan los recursos humanos, materiales y financiamiento del proyecto de investigación. Finalmente, el capítulo ocho expone los resultados, proyecciones, alcances y consideraciones generales, seguidos de las Referencias Bibliográficas y los Anexos.

Capítulo 1: Planteamiento del Problema

Este proyecto de investigación se originó a raíz de la necesidad inminente de incorporar estrategias metodológicas dentro del aula que logran potenciar la expresión oral formal de los estudiantes de séptimo año básico, 2019, como antesala de la fluidez lectora en el dominio lector. El proyecto se enfocó en las dificultades del grupo curso en fluidez lectora, ya que se asume que una buena fluidez y velocidad de la lectura permitirán al lector centrar su atención al contenido del texto y poder dedicarse por completo a su comprensión y análisis (MINEDUC, Programas).

En cuanto al dominio lector, el 7° año básico, en la evaluación diagnóstica aplicada por MIDAS EDUCA en 2019, diagnosticó la fluidez lectora del 7° básico con un resultado promedio equivalente a 3,8 lo que refleja la deficiencia en este aspecto. Evidentemente, la fluidez lectora tiene como base la fluidez verbal. Por eso, asumo que antes de la fluidez lectora, debo hacerme cargo de la fluidez verbal en el proyecto propuesto.

El Ministerio de Educación en los planes y programas de la asignatura de Lenguaje, Comunicación y Literatura, específicamente en el eje de comunicación oral, se enfoca en que los estudiantes formulen preguntas, aclaren sus dudas, demuestren interés por aprender y construyan conocimiento en conjunto, pero no se encausa en la fluidez verbal y tampoco en entregar herramientas a los docentes para que puedan reforzar este aspecto en los estudiantes.

Frente a la situación descrita anteriormente, como docente de la asignatura de Lenguaje, Comunicación y Literatura de 7° año básico de la escuela E-871 Clara Rebolledo de Godoy de la comuna de Los Ángeles, decidí abordar el problema a través de esta Investigación-Acción Educativa (IAE) con las siguientes interrogantes:

¿Cómo potenciar la fluidez verbal de los estudiantes de séptimo año básico por medio de actividades didácticas y que, a la vez, incrementen su interés hacia la asignatura de Lenguaje, Comunicación y Literatura, especialmente hacia la lectura oral?

¿Cómo impacta en el aprendizaje de los estudiantes, incorporar actividades lúdicas interactivas por medio del trabajo colaborativo?

Estas preguntas me llevaron a otras que tienen relación con las actividades docentes, específicamente con la enseñanza y formación inicial docente:

Cómo docentes, ¿Ofrecemos variadas estrategias metodológicas dentro del trabajo que realizamos en aula? ¿Entregamos herramientas necesarias para potenciar la expresión oral formal de nuestros estudiantes? ¿Trabajamos con el error del estudiante como foco de análisis, para realizar un seguimiento y monitoreo de mejora continua en este proceso?

Al reflexionar sobre estas preguntas, llegué a la conclusión de que en educación estamos en desventaja en temas de innovación, es decir; falta implementar variadas estrategias que generen un cambio paradigmático dentro del aula. Como docentes en variadas ocasiones nos quedamos con la teoría y dejamos de lado la praxis, no trabajamos con el error del estudiante para potenciar y fortalecer los aspectos deficientes en la fluidez verbal.

Los problemas de comprensión lectora que presentan los estudiantes se categorizan en el rango deficiente de dominio lector, lo que genera problemas de fluidez y expresión oral afectando en su diario vivir.

Siguiendo el planteamiento de la Investigación-Acción (Latorre. S.; Evans. E, 2004). Me pregunté ¿Cómo fortalecer la expresión oral formal, específicamente la fluidez verbal de los estudiantes de séptimo año básico, por medio de una rutina establecida de estrategias metodológicas interactivas en una unidad didáctica de la asignatura de Lenguaje, Comunicación y Literatura?

Las interrogantes señaladas anteriormente, me llevaron a la búsqueda de experiencias de aula que hayan sido exitosas y aplicables en diversos contextos educacionales y descubrí que la interacción como estrategia permite que los estudiantes aprendan unos con otros, (Álvares., Y.; Parra., A, 2015). Es decir, cuando los estudiantes trabajan en conjunto, aprovechan el aprendizaje propio y lo que se genera, hace más fácil y agradable el aprendizaje logrando vencer dificultades y obstáculos que parecen difíciles de alcanzar.

1.1. Antecedentes preliminares del establecimiento educacional

La investigación se llevó a cabo en el Establecimiento Clara Rebolledo de Godoy de la ciudad de Los Ángeles. Dicha institución, funciona en niveles desde Pre-kínder a 8° básico, con un curso combinado para Pre-kínder y Kínder, con un promedio de 15 estudiantes por nivel. Los estudiantes del establecimiento educacional pertenecen al Grupo Socioeconómico (GSE) Bajo, en su mayoría de poblaciones aledañas a las poblaciones Clara Rebolledo y Basilio Muñoz. Los demás escolares provienen de sectores alejados, siendo hijos de exalumnos y otros provienen de hogares de menores.

El establecimiento cuenta con la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE) que atiende a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), que corresponden al 25% de la matrícula total.

La planta docente está conformada por 13 docentes y 10 asistentes de la Educación. El equipo PIE lo conforman tres educadoras diferenciales, una de ellas como Coordinadora General del establecimiento.

En el año 2017 y tras diversas mejoras en la infraestructura, implementación y organización del espacio educativo, se comienza a trabajar en un horario adaptado en una sola jornada (Mañana) pero bajo un régimen de doble jornada, lo que a su vez permitió el desarrollo de diversas habilidades y competencias desde el área artística-cultural, además de potenciar el estilo de vida saludable en todos los estudiantes del establecimiento.

Actualmente, los esfuerzos del equipo directivo se enmarcan en potenciar las habilidades de los alumnos para favorecer el aprendizaje, superar las debilidades y mejorar el ambiente de convivencia escolar.

1.2. Antecedentes preliminares y aspectos del séptimo año básico relacionados con la fluidez verbal

Este proyecto se enfocó en estudiantes de séptimo año básico, con una matrícula de 12 estudiantes, 8 mujeres y 4 hombres. El curso presenta un 98% de índice de vulnerabilidad social. Las edades de los estudiantes fluctúan entre 12 y 15 años.

Dentro de las características familiares de este grupo-curso, el 90% está compuesto por familias monoparentales; el 10% por familias nucleares. Todos los estudiantes provienen de sectores aledaños al establecimiento educacional.

Un 60% de los apoderados tiene escolaridad básica incompleta pues la pobreza, extrema en varios de ellos o ellas, ha determinado la decisión de abandonar sus estudios a temprana edad para poder comenzar la vida laboral. Por otra parte, el 30% sí logró terminar sus estudios de enseñanza media y de ellos, el 10% egresó de alguna carrera técnica profesional. La calidad de la Educación Media no ha sido de las mejores, para optar a trabajos se les exige haber aprobado este nivel educacional y optan por hacer dos cursos en un año.

Durante el año 2018, los estudiantes presentaron una baja considerable en las calificaciones de la asignatura de Lenguaje, Comunicación y Literatura, específicamente en actividades que se relacionaban con el discurso verbal y desarrollo de expresión oral y/o corporal.

En los últimos años, el MINEDUC ha establecido la importancia de promover la fluidez lectora, entendida como velocidad lectora. En el caso de séptimo año básico se evaluó mediante las pruebas de dominio lector (Fundación Arauco, 2013). Los resultados del año 2018 se concentraron por debajo de la mínima con una velocidad de 117 palabras por minuto. Estos resultados dieron cuenta que en la práctica educativa estas pruebas han evaluado únicamente las habilidades de velocidad lectora de los estudiantes, dejando de lado la evaluación de la lectura con precisión y expresión, que de acuerdo a los conceptos teóricos, son componentes esenciales para lograr una fluidez lectora competente. (Alfaro. L., 2017, p, 5).

Respecto a la comprensión lectora, los resultados del informe PISA a nivel internacional reportan que de los 7.053 chilenos evaluados solo el 2% comprende lo que lee, el 50% está en el nivel intermedio y el 48% está en el nivel insuficiente, es decir, no comprende lo que lee.

Por eso, sugieren la necesidad de implementar nuevas estrategias que permitan adquirir habilidades lectoras en los estudiantes a temprana edad, (OCDE, PISA 2015).

Esta situación genera una desmotivación en los estudiantes en todas las actividades prácticas que se realicen en la asignatura. Me encuentro con estudiantes que no quieren participar de actos cívicos y evitan realizar actividades que incluyan desarrollar el género discursivo como lo son las exposiciones orales y actividades que incluyan el desarrollo de la expresión corporal.

1.3. Diagnóstico del Problema

Dentro de los reportes de evaluaciones relacionadas al dominio lector que entrega Midas Educa (*empresa de asesoría educacional que propende al mejoramiento de la educación chilena*) desde las evaluaciones diagnósticas realizadas el año 2018, se desprende que todos los estudiantes del nivel en estudio pueden leer; sin embargo, también tienen problemas con la velocidad de la lectura y pausas de la lectura, lo que estaría relacionado con el desconocimiento de los signos adyacentes, como los puntos , las comas y signos de interrogación, exclamación (Midas Educa 2018), además en las observaciones docentes en aula, se verifican problemas con la acentuación silábica, en la modulación de fonemas, especialmente de los que carecen de correspondencia biunívoca entre grafema y fonema, la omisión de fonemas en la coda silábica o al término de las palabras. Hay aproximadamente un 40% de los estudiantes evaluados que no modula bien al interactuar, se recomendó en ese momento, trabajar con ellos mediante un especialista (fonoaudiólogo), además incorporar actividades donde se requiera manejar mucha expresividad al hablar: armar obras de teatro, talleres de radio o canto, entre otros.

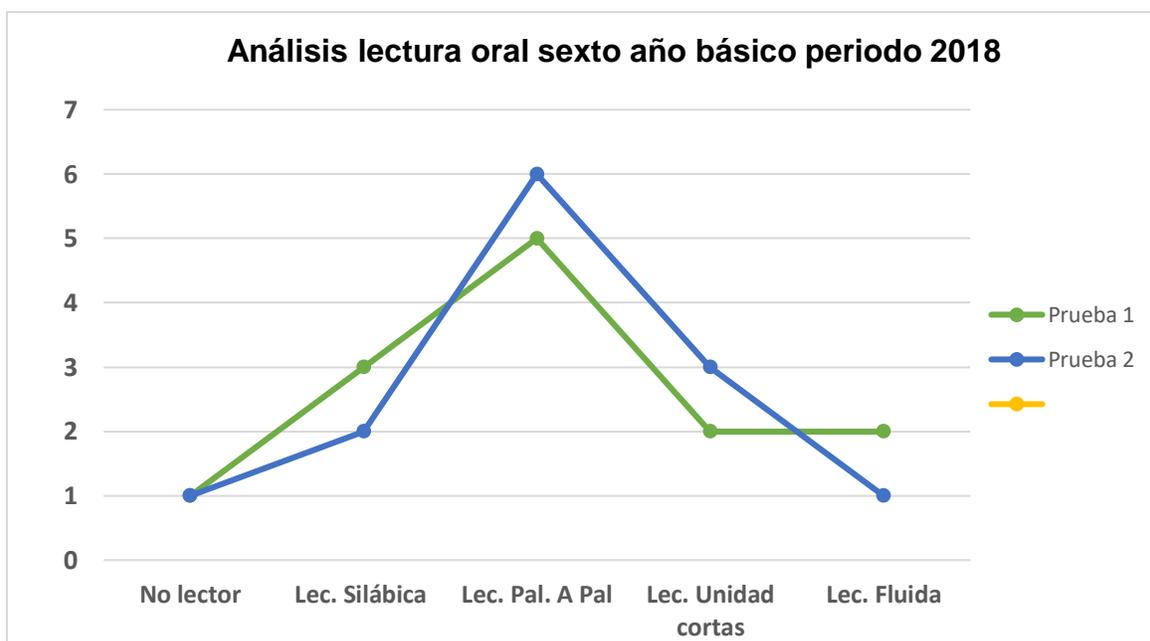
Sin embargo, centrar el proyecto en la lectura oral no es la solución en este semestre, dado el escaso interés del grupo en ese aspecto y la falta de oportunidades que han tenido en el sistema escolar de usar formalmente la comunicación oral por los prejuicios y creencias docentes sobre el tema asumen como parte de responsabilidad familiar, que se desarrolla antes de los seis años, creencias erróneas que avala el mismo MINEDUC en tanto no pone énfasis en él como prioridad clave de la que depende el aprendizaje de la lectura y escritura inicial, la comprensión y la producción de texto, agravada por los vacíos en la formación inicial docente en la didáctica de la comunicación oral e incluso en el dominio como hablante modelo.

El grupo curso (7° año, 2019) muestra un franco rechazo hacia la asignatura que podría propiciar mayor fracaso en esa solución.

Por tanto, la solución al problema tendrá dos etapas: en la primera abordará la expresión comunicativa oral a través de actividades interactivas desde su situación de vida cotidiana, aspecto del que la cultura escolar no se ha hecho cargo por las razones esbozadas en el párrafo anterior y que retomaré en el marco de antecedentes y en una segunda etapa, la lectura oral.

Asumo que la comunicación oral es base de la lectura oral, y si logro la participación voluntaria de los estudiantes en la primera etapa, ellos estarán motivados para participar en la segunda, que abordaré en 8° año en el 2020.

Gráfico 1¹
Calidad de la Lectura Oral



¹ Análisis de la Calidad de la lectura Oral. Establecimiento Clara Rebolledo de Godoy, Los Ángeles (2018).

En relación al gráfico 1, enfocado en la calidad de lectura oral aplicado a los estudiantes de 6° año básico de la Escuela Clara Rebolledo de Godoy de Los Ángeles (2018), se observa que los estudiantes son capaces de alcanzar una intensidad de voz en los parámetros adecuados, esto quiere decir que los alumnos al encontrarse con palabras que no saben pronunciar o son difíciles, intentan cubrir este error bajando la voz. El gráfico anterior, solo evidencia los tipos de lectura del curso.

Lo señalado anteriormente, puede presentar serios problemas en la correcta expresión oral de los estudiantes, ya que al bajar la voz, quien le escuche no podrá entender el mensaje que se quiere expresar.

También, es importante señalar que dentro del grupo curso hay siete estudiantes con apoyo de Educadoras Diferencial debido a diagnósticos que tienen de Necesidades Educativas Especiales (NEE) específicamente, en el área del Lenguaje y Comunicación, que se desglosan a continuación.

Tabla N° 1
Informe Psicopedagógico de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en el área de Lenguaje, Comunicación y Literatura².

Estudiantes	Edad	Informe Psicopedagógico Lenguaje, Comunicación y Literatura.
Bastián	13 Años	Técnica lectora puntuación media alta. Se recomienda realizar refuerzos para mejorar su capacidad de comprensión y velocidad lectora. Su velocidad lectora está en un nivel alto.
Fernanda	15 años	Dificultades específicas en la comprensión de palabras y oraciones, lee solo palabras que son familiares y conocidas. Reconoce las vocales y solo algunas consonantes como M, L, P, T, G, R, D, N, F, realizando conjugaciones con cada una de ellas para formar palabras.
Jeny	12 años	Técnica lectora puntuación media baja. Poco dominio de fluidez lectora, cometiendo errores persistentes y reiterativos con palabras desconocidas.
José	15 años	Lectura nivel lento. En la comprensión de vocabulario, capta el significado de los sinónimos correspondiente al texto leído. Infiere algunas ideas, como información explícita, no así la implícita. Velocidad lectora descendida.
Josué	14 años	Lectura lenta, comprensión deficiente en lo que respecta a textos escritos, no logra recopilar información relevante de las lecturas, su velocidad lectora es insuficiente. Infiere algunas ideas, como información explícita, no así la implícita.
Krishna	13 años	Técnica lectora medio baja. Tanto en el manejo de un adecuado vocabulario como en saber trabajar con la información que recoge a través de la lectura. Nivel medio bajo en dominio y fluidez lectora.
Pía	12 años	Nivel de comprensión lectura medio bajo y un dominio lector deficiente. Es importante señalar que también se evidencian problemas de vocabulario, al pronunciar palabras complejas. Se sugiere mayor tiempo de lectura y ensayos de palabras.

En relación a los datos presentados anteriormente, queda demostrado que el 54% de los estudiantes de séptimo año básico, presentan problemas relacionados con la competencia lingüística, como falta de coherencia y claridad en su expresión oral.

² Estudiantes de Séptimo Básico de la Escuela Municipal E-871, Los Ángeles.

En consecuencia, este proyecto fue diseñado proponiendo estrategias que ayuden a superar las falencias que presentan los estudiantes en torno a la expresión oral formal, implementando actividades orientadas a fortalecer cualidades tales como: dicción, fluidez, volumen, ritmo, claridad, coherencia, emotividad, movimientos corporales, gesticulación y vocabulario.

Al comienzo de la implementación de este proyecto de investigación – acción, se aplicó una pauta de evaluación de lenguaje oral, rescatado de la tesis: “Fortalecimiento de la expresión oral en un contexto de interacción comunicativa” de las autoras Álvarez, Yolima y Parra, Liliana (2015). Trabajo para optar al título de Magíster en Lingüística, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

En la pauta se incluyen cuatro aspectos de la expresión oral: elementos kinésicos, oralidad, verbalización y proxémica. Se obtuvieron los siguientes resultados, expresados en porcentaje de dominio:

Tabla N° 2³

Porcentaje de dominio del grupo curso según género en el Pretest de Expresión Oral.

Género	Kinésicos	Oralidad	Verbalización	Proxémica	Promedio
Femenino	43	36,1	35,1	33,33	37
Masculino	43	44	35	33,33	38
Promedio	43	40	35	33,33	37,5

Al aplicar la pauta de desarrollo de expresión oral, se infiere que existe diferencia en el aspecto de oralidad entre los hombres y mujeres del grupo de curso, que logran un promedio de 44% y las jóvenes, un promedio de 36,1%. Sin embargo, en los aspectos kinésicos, en la verbalización y en la proxémica, todo el grupo logró puntajes similares: 43% en los los kinésicos, aspecto relativamente más alto; 35% en verbalización y 33,3% en proxémica; con un promedio similar en hombres y mujeres, considerando la complejidad de la expresión oral,

³ Autor: Álvarez, Yolima y Parra, Liliana (2015). “Fortalecimiento de la expresión oral”. Tesis de Magister en Lingüística.

en el desarrollo del proyecto, se focalizó la atención en la oralidad y en la verbalización, aunque al estar relacionados los diferentes aspectos y tener relación de interdependencia, probablemente se incrementa el dominio de los aspectos kinésico y de la proxémica, a tratar en el proyecto, la oralidad y la verbalización.

Como ya son estudiantes de 7° año, decidí orientar el proyecto en oralidad y verbalización, pensando que pueden vertebrar los aspectos kinésicos y los proxémicos en relación a la oralidad y verbalización. Ahora, para verbalizar y usar bien la oralidad, necesitan de la proxémica y la kinésica y estas dos necesitan a su vez de la oralidad y de la verbalización.

Probablemente, es razonable suponer que el dominio de la expresión oral sea una realidad observable en escolares de nivel socioeconómico alto y medio alto, pero el curso pertenece a una escuela ubicada en un sector de nivel bajo y su entorno familiar es precario, siendo la comunicación oral la base de la comunicación escrita. Es deber ético pedagógico ocuparnos como docentes de la expresión oral de los grupos más vulnerables también en 2° ciclo. En una próxima experiencia, asumiré la lectura oral y la comprensión oral, así como la argumentación.

En los indicadores de cada aspecto, la mayoría de los niños del curso logró la categoría de “inadecuada”, especialmente en volumen de voz, ritmo y fluidez, lo que implica obtener 1 punto en una escala tipo Lickert que va de 0 puntos (ausencia del indicador), seguido de 1 punto (Inadecuado), 2 puntos (poco adecuado) y de 3 puntos (adecuado), en la evaluación del desempeño del escolar en expresión oral.

En los aspectos kinésicos, es donde logran un mejor puntaje, como se observa en la tabla siguiente.

Tabla N° 3

Resultados de las escolares en los aspectos kinésicos en el pretest de expresión oral⁴.

Kinestésico						
	Posición corporal	Gestualidad	Expresión facial	Mirada	Persuasión	Total
1	2	1	1	1	1	6
2	2	2	2	2	2	10
3	1	1	1	1	2	6
4	1	1	1	1	1	5
5	1	1	1	1	1	5
6	1	1	1	1	1	5
7	1	1	1	1	1	5
8	2	2	2	2	2	10
Promedio	1,38	1,25	1,25	1,25	1,38	43%

En el pretest, en el aspecto kinésico los indicadores son bajos, relativamente un poco más altos están en postura corporal y persuasión, con un promedio de 1,35 de un máximo de 3 puntos; mientras que gestualidad y expresión facial y el manejo de la mirada con un promedio de 1,25 de 3 puntos. En los hombres, los resultados en el aspecto kinésico son deficientes, un promedio de 6 puntos de un máximo de 15.

Tabla N° 4

Resultados de los escolares en los aspectos kinésicos en el pretest de expresión oral⁵.

Kinésico						
	Posición corporal	Gestualidad	Expresión facial	Mirada	Persuasión	Total
1	2	2	2	1	1	8
2	2	1	1	1	1	6
3	2	1	2	1	1	7
4	1	1	1	1	1	5
Promedio	1,75	1,25	1,5	1	1	43%

Los resultados del pretest referidos al aspecto Kinésico aplicado a los hombres de 7° año básico, señalan que en posición corporal los estudiantes tienen mayor habilidad y destresa

⁴ Autor: Álvarez, Yolima y Parra, Liliana (2015). "Fortalecimiento de la expresión oral". Tesis de Magister en Lingüística.

⁵ Autor: Álvarez, Yolima y Parra, Liliana (2015). "Fortalecimiento de la expresión oral". Tesis de Magister en Lingüística

que las mujeres del curso. En los indicadores de mirada y persuasión hay una deficiencia considerable que se deberá reforzar en las sesiones de trabajo que contempla el proyecto.

Tabla N° 5

Resultados de las escolares en el aspecto oralidad en el pretest de expresión oral⁶.

	Oralidad			
	Velocidad	Ritmo	Fluidez	Total
1	1	1	1	3
2	1	2	1	4
3	1	1	1	3
4	1	1	1	3
5	1	1	1	3
6	1	1	1	3
7	2	1	1	4
8	1	1	1	3
Promedio	1,125	1,125	1	36,1%

En oralidad, los dos grupos logran un puntaje inferior a la media del promedio máximo. Se detectan debilidades considerables en los aspectos de velocidad, ritmo y fluidez.

Tabla N° 6

Resultados de los estudiantes en Oralidad en el pretest de expresión oral⁷.

	Oralidad			
	Velocidad	Ritmo	Fluidez	Total
1	2	2	1	5
2	2	2	1	5
3	1	1	1	3
4	1	1	1	3
Promedio	1,5	1,5	1	4
				44,4%

⁶ Autor: Álvarez, Yolima y Parra, Liliana (2015). "Fortalecimiento de la expresión oral". Tesis de Magister en Lingüística

⁷ Autor: Álvarez, Yolima y Parra, Liliana (2015). "Fortalecimiento de la expresión oral". Tesis de Magister en Lingüística

En el factor de verbalización, que incluye 7 indicadores: Vocalización, Articulación, Coherencia, Cohesión, Claridad, Vocabulario y Discurso, en el pretest, los resultados son los siguientes, como se muestra en las siguientes tablas:

Tabla N° 7

Puntajes de las estudiantes de 7° año básico en los indicadores de la Vocalización en el pretest de expresión oral⁸

Verbalización								
Femenino	V.	A.	C.	CO.	CL.	VO.	D.	Total
Ítem	9	10	11	12	13	14	15	máx:21 p.
1	1	1	1	1	1	1	1	7
2	1	1	1	1	2	2	1	9
3	1	1	1	1	1	1	2	8
4	1	1	1	1	1	1	1	5
5	1	1	1	1	1	1	1	7
6	1	1	1	1	1	1	1	7
7	1	1	1	1	1	1	1	7
8	1	1	1	1	1	1	1	7
Promedio	1	1	1	1	1,125	1,125	1,125	7,375
Porcentaje								35,11%

OBSERVACIONES

	A: Articulación	CO: Cohesión	Vo: Vocabulario
V: Vocalización	C: Coherencia	Cl: Claridad	D: Discurso

⁸ Autor: Álvarez, Yolima y Parra, Liliana (2015). "Fortalecimiento de la expresión oral". Tesis de Magister en Lingüística.

En el aspecto de Verbalización, las niñas tienen puntajes bajos en los siete indicadores, especialmente en vocalización, articulación, coherencia, cohesión, con un promedio de 1 de un máximo de 3 puntos; en claridad, vocabulario y discurso, el promedio es de 1,125, bajo también. En el aspecto de Verbalización, Los escolares tienen puntajes bajos en los siete indicadores, similares a los puntajes de las escolares: insuficientes en los siete indicadores.

Tabla N° 8

Puntajes de los estudiantes de 7° año básico en los indicadores de la Vocalización en el pretest de expresión oral⁹.

Verbalización								
Masculino	V.	A.	C.	CO.	Cl.	Vo.	D.	Total
Ítem	9	10	11	12	13	14	15	máx:21 p.
1	1	1	1	1	1	1	1	7
2	1	1	1	1	2	1	1	9
3	1	1	1	1	1	1	2	8
4	1	1	1	1	1	1	1	5
Promedio	1	1	1	1	1,125	1	1,125	7,250
Porcentaje								34,5%

Observaciones:

	A: Articulación	CO: Cohesión	Vo: Vocabulario
V: Vocalización	C: Coherencia	Cl: Claridad	D: Discurso

⁹ Autor: Álvarez, Yolima y Parra, Liliana (2015). "Fortalecimiento de la expresión oral". Tesis de Magister en Lingüística.

Finalmente, en elementos de Proxémica, en el cual, la pauta incluye dos elementos: manejo del espacio y dominio escénico, los y las escolares lograron un puntaje similar a los indicadores de los elementos kinésicos. En elementos de proxémica, los puntajes se refieren a manejo del espacio y a dominio de escenario.

Tabla N° 9
Resultados de las escolares en Proxémica en el pretest de expresión oral¹⁰.

Proxémica			
/	Manejo de Espacio	Dominio de Espacio	Total
1	1	1	2
2	1	1	2
3	1	1	2
4	1	1	2
5	1	1	2
6	1	1	2
7	1	1	2
8	1	1	2
Promedio	1	1	2
			33,33%

Los escolares tienen también puntajes bajos en Proxémica, todo el curso tiene escaso dominio de escenario, las escolares logran un dominio de 33,33 % tanto las como los escolares.

¹⁰ Autor: Álvarez, Yolima y Parra, Liliána (2015). "Fortalecimiento de la expresión oral". Tesis de Magister en Lingüística.

Tabla N°10Resultados de las escolares en Proxémica en el pretest de expresión oral¹¹.

Proxémica			
	Manejo de Espacio	Dominio de Espacio	Total
1	1	1	2
2	1	1	2
3	1	1	2
4	1	1	2
Prom	1	1	2
Porcentaje			33,33%

En síntesis, en este proyecto de investigación-acción, pretendi que los y las escolares de 7° año básico de nivel socioeconómico bajo pudieran incrementar el desarrollo de habilidades de expresión oral, un aspecto muy importante en el desarrollo de las competencias comunicativas.

1.4. Causas que originan el problema detectado

Las y los estudiantes de séptimo año básico en donde se desarrolló el plan de intervención presentaban problemas en la expresión oral, específicamente en la fluidez verbal. Existe un alto grado de dificultad cuando los estudiantes se enfrentan a palabras polisilábicas, al no poder leer bien estas palabras, tienden a reemplazarlas por otras que tengan menos sílabas, a no hacer las pausas indicadas por los signos de puntuación, la acentuación de las sílabas tónicas, a darse cuenta del ritmo de los enunciados, a no marcar las preguntas y las exclamaciones; todo lo que más que velocidad lectora es un tema de prosodia, una dimensión comprensiva de la fluidez lectora, en que se proyecta la fluidez verbal. En general, se evidencia en la generación de enunciados que distan bastante del texto original y por ende la comprensión de la lectura es menor e incluso errónea; lo que afecta el entendimiento posterior de las lecturas relacionadas, donde el alumno debe volver a leer el texto que no entendió o bien responder preguntas con información que no es la que se está pidiendo, generando una

¹¹ Autor: Álvarez, Yolima y Parra, Liliána (2015). "Fortalecimiento de la expresión oral". Tesis de Magister en Lingüística

desmotivación constante y mala disposición frente a las actividades planificadas en la asignatura.

Entre las causas del problema enfocadas en el área curricular, específicamente en la política institucionalizada de procesos metodológicos para los aprendizajes, existe carencia de un sistema de supervisión y acompañamiento docente que permita tener una visión de las prácticas pedagógicas para su mejoramiento. Al no ser un proceso sistemático y de reflexión, los docentes no las incorporan en el aula.

Por otro lado, la fluidez oral no es evaluada en SIMCE tampoco en PSU, es un tema marginal en su real dimensión comprensiva, como lo son todos los que no están incluidos en las mediciones nacionales o internacionales. Las escuelas, todo el sistema escolar chileno focaliza sus esfuerzos económicos y docentes en lo que evalúa el SIMCE y aspectos importantes para el desarrollo integral de las y los escolares pasan a estar poco presentes o ausentes en las aulas, como lo verifican varias investigaciones (Medina, L., Valdivia, A. & San Martín, E., 2014), las metodologías de enseñanza tienden a ser frontales, quien habla es el docente, los escolares anotan, resuelven guías individualmente en su asiento, tampoco es común el diálogo, condiciones que no dan oportunidad de aprender a hablar con frases completas y con fluidez como concepto amplio en el marco de la prosodia (Recio-Pineda, 2017; Calero, A., 2014) y no reducido a velocidad de lectura de palabras, cuántas palabras leen por minuto.

Actualmente, el desarrollo de las competencias orales parece no tener la suficiente importancia en el contexto escolar, puesto que se considera que los estudiantes traen incorporadas estas habilidades desde el hogar o que en primer ciclo ya las desarrollaron, por lo tanto no se realiza un trabajo en profundidad. Considerando lo establecido por el Ministerio de Educación, en el contexto de los procesos formativos que son impulsados por el currículo nacional en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, recae la responsabilidad de desarrollar progresivamente las competencias orales, sobre la base de las dimensiones de Comprensión, Expresión Oral e Interacción, lo que en variadas ocasiones se deja de lado.

Se le ha dado una escasa importancia a las estrategias de enseñanza en el ámbito de la comunicación oral, debido a que la competencia se encuentra limitada a los contenidos de medición nacional, como la lectura comprensiva de textos escritos y algo de escritura, sin darse

cuenta que hay una estrecha dependencia entre la comprensión de textos escritos, los orales, el saber hablar, el saber escuchar, un proceso de aprender haciendo y sintiéndose bien de participar en actividades interactivas, con turnos de habla de los y las escolares, donde haya diálogo y no solo escuchar y anotar el discurso docente. A pesar de las sólidas argumentaciones halladas en artículos y libros de expertos en el área, la expresión oral parece relegada del ámbito de la enseñanza del lenguaje a nivel de lo declarado en el currículo escolar de lenguaje y de las demás asignaturas.

En las prácticas educativas, la participación oral del estudiante se reduce a la repetición de conceptos e información obtenida a partir de diversas fuentes; es así como muchos estudiantes carecen, incluso, del vocabulario con el que expresar sus ideas. Y aquí aparece otra creencia errónea en el sentido de creer que el vocabulario no necesita enseñanza sistemática explícita, como lo ha difundido a veces la tendencia comunicativa y así lo ha malentendido los docentes, porque sencillamente es más fácil creer en ese error sin reflexionar sobre las implicancias para los y las escolares, especialmente los provenientes de hogares con menor capital cultural e incluso para el cuerpo docente, que también provienen de hogares con poca oportunidad de aprender, han hecho su formación escolar básica y secundaria en colegios subvencionados (particular y municipal), entonces esta sugerencia que además refuerzan los programas de Lenguaje en forma implícita, de acuerdo al contexto dado por el texto, los deja tranquilos y los escolares -creen sus docentes- aprenderán vocabulario sin mediar enseñanza explícita, como si bastara que las lexías estén impresas en el texto y se pudieran entender por el contexto semántico; durante su formación profesional inicial, las universidades tampoco asumen estos vacíos .

En otros casos, más allá de construir un discurso propio, se convierten en repetidores de ideas, o peor aún, en oyentes pasivos de lo que el docente expresa.

Surge así la necesidad de indagar acerca de cómo orientar la práctica docente para favorecer el aprendizaje significativo de la oralidad, fortaleciendo los procesos de lectura y escritura desde una postura crítica con el fin de favorecer la comunicación oral en los estudiantes de segundo ciclo. Para ello es importante tener en cuenta el rol docente, las

relaciones entre profesor y estudiante, la evaluación como proceso formativo, el rol de las familias y su entorno.

1.5. Potenciales soluciones y/o aportes

La expresión oral es una competencia que incluye aspectos diversos y complejos como la pronunciación, la prosodia, la gramática, el léxico y los contenidos pragmáticos y socioculturales; una actividad indispensable en la didáctica de la lengua materna, en te proyecto. El objetivo primordial del proyecto consiste en aproximar al estudiante al uso adecuado de la lengua oral mediante procesos interaccionales que favorezcan el desarrollo de habilidades de expresión oral formal, un aspecto muy importante en el desarrollo de las competencias comunicativas, desde su entorno sociocultural real. A través de la implementación de las diversas actividades que propusieron y que se realizaron, se buscó generar un espacio propicio para el desarrollo de estrategias comunicativas para fortalecer aspectos kinésicos, proxémicos, verbales y de la oratoria.

Se espera difundir no solo los resultados del proyecto, sino también las dificultades que ha habido que superar especialmente respecto a los tiempos comunes para el trabajo en equipo de los docentes participantes, pues cada docente tiene asignados cursos y tareas de los que es responsable en la escuela; participar en un proyecto de investigación acción es nueva responsabilidad que se agrega a las anteriores y es la buena disposición colaborativa docente lo que permitió superar las dificultades en la gestión en el aula. Implementar y evaluar el proyecto en el aula de 7° año de escolares de alta vulnerabilidad social me permitió confiar más en que debemos esforzarnos como equipo docente en asumir los aspectos menos desarrollados en los escolares como desafíos motivadores de cambios positivos en nuestras prácticas docentes, buscando soluciones al problema, sin ocultarlo, sino hacerlo más visible con evaluaciones de diagnóstico apropiadas. Junto con eso, pude valorar el aporte de cada estrategia didáctica que implementamos, susceptible de implementar en otros lugares donde se observe un problema similar y en escuelas de pocos recursos didácticos, donde si los escolares participan y se sienten bien, van cambiando su actitud de indiferencia o de rechazo hacia la asignatura y logran hallarle sentido, se esfuerzan por hallar recursos en sus propia casa que facilitan sus actividades en la escuela y de paso, comprometen más a su familia en las actividades del proyecto.

Vivenciar la implementación del proyecto en cada etapa me permite comprender su potencial en esta y en otras escuelas, como herramienta metodológica en diversos contextos sociales del ámbito educativo, que puede ser modificado y mejorado con el correr del tiempo por otras generaciones que busquen el beneficio de este aspecto del currículum escolar. Constituyó un espacio de renovación y aprendizaje no solo para el estudiantado, sino también para el equipo docente que participó en su implementación, en síntesis, es posible mejorar nuestras prácticas docentes en comunicación oral desde nuestra reflexión profesional de los problemas observados en el aula y consciente del entorno social de nuestros estudiantes. Otra idea clave que me dejó el proyecto es la idea que cuando enfrentamos tantos problemas, no podemos enfocarnos en todos simultáneamente, sino que debemos priorizar el que esté en la base de los otros, si mejoramos la base, será más fácil continuar con los desafíos que son consecuencia de esa base. En este caso, me centramos en la comunicación oral, base para el futuro desafío de la lectura oral y comprensiva, que abordaré próximamente, contando ahora con el interés y motivación del curso en solucionar ese problema.

Capítulo N° 2: Justificación del proyecto

La bibliografía revisada sobre la base de estudios comprobados y exitosos demuestran que la comprensión lectora es una habilidad esencial para el aprendizaje escolar y para lograr una adecuada comprensión de textos se requiere que los niños sean capaces de leer fluidamente utilizando habilidades de precisión, velocidad y prosodia (MINEDUC, 2013). Siguiendo los lineamientos anteriormente señalados, el MINEDUC sostiene la importancia de la oralidad en el ámbito educativo como base para adquirir dos de las cuatro habilidades del lenguaje: escuchar y hablar, las cuales son especialmente trascendentales para desenvolverse en la sociedad actual (MINEDUC, 2012). A pesar de lo razonable que es lo que plantea discutivamente el MINEDUC, hay una contradicción con los énfasis programáticos que explicita en los programas de Lenguaje y Comunicación, en las actividades y en las evaluaciones, serias limitaciones para el desarrollo de la comunicación oral y de la expresión oral del estudiantado en formación (Cisternas, I.; Henríquez, M. y Osorio, J., 2017).

En Chile, ya se estudiaron las dificultades de comprensión y fluidez lectora que tienen los estudiantes de educación básica y luego se trabajó con un programa de intervención para mejorar las habilidades de fluidez en tres componentes: precisión, velocidad y prosodia, los cuales demuestran un efecto favorable en la mejora de los componentes de la fluidez verbal, concluyendo que existe una necesidad inminente de destinar mayores sesiones y tiempo para favorecer la adquisición de habilidades por medio del trabajo lúdico (Alfaro, L., 2017, p.11), pero el trabajo en las aulas se centra solo en la velocidad lectora y así se mantiene sin que implique mejora en la calidad de la lectura ni menos en la comprensión de lo leído. El reduccionismo de las estrategias popularizadas es a la larga, una seria limitación, incluso una barrera de comprensión que entrega señales erróneas al estudiantado, pues ellos se centran en la velocidad creyendo que ese indicador es el esencial y descuidan los factores más importantes.

Dentro de la comunicación verbal, la comunicación oral merece una atención especial en las instituciones educativas, pero es necesario sistematizar los procesos y formalizaciones de la enseñanza y el aprendizaje en este campo y se exige un innovador esfuerzo en cuanto a un rigor metodológico para el diseño de materiales didácticos específicos y para la creación de instrumentos de evaluación (Reyzábal, 1999, p.74), junto con contextualizar la enseñanza,

porque cuando se trabaja de forma contextualizada dentro de la escuela, el entorno se hace mucho más presente, la cotidianidad se convierte en un referente básico de aprendizajes y los profesores crean ambientes de aprendizaje en el que se combinan los elementos y situaciones académicas con otras que pertenecen a la vida real (Zabalza, 2012, p.8); al respecto, se señala: “es de vital importancia que las experiencias de los niños deban ser incorporadas al aprendizaje, las dramatizaciones, gesticulaciones, narraciones orales son actividades que permiten fomentar la expresión oral” (Granado, 2008: 570). Estas actividades son significativas para el aprendizaje de los alumnos, ya que sus vivencias pasan a ser parte de la educación.

El estudiantado siente que su vida cotidiana entra a la escuela y siente que es parte importante de la cultura escolar, cambia su disposición e interés por participar colaborativamente con sus pares en pos de las metas que se proponen, lográndolas con más facilidad en un proyecto compartido, común a todos y a todas (Fombona, J. Iglesias., M; Lozano., I., 2016: 135).

Briceño (2012: 31) en su investigación acción enfocada en el cuentacuentos como estrategia de fortalecimiento de la expresión oral concluye que la invención de un cuento propio por parte de los estudiantes refleja no solo el esfuerzo y motivación que cada uno utilizó para la realización del mismo, sino que aportó una mayor seguridad al momento de contarlos, pues al ser un producto propio, existe un mayor nivel de compromiso con la actividad y mayor seguridad al exponer, por ende mayor nivel de fluidez .

Por otra parte, en Temuco, se investigó el impacto de las redes de cooperación o trabajo en equipo en el aula para promover el mejoramiento de la comprensión y fluidez lectora y se concluyó que las redes de cooperación o trabajo en equipo de estudiantes en el aula, previamente organizado por los profesores, mejora activamente los índices de comprensión y fluidez (Valdebenito, 2013, p.169).

La revisión de estas experiencias indica que la intervención didáctica es efectiva para incrementar la fluidez verbal.

Como el estudiantado de 7° año básico no ha tenido oportunidad de desarrollar sistemática y explícitamente la comunicación oral en los años que llevan en la Educación Básica ni disponen del capital cultural familiar que pudiera haber compensado el vacío de la cultura escolar, fue necesario reflexionar, diseñar, implementar y evaluar el proyecto de comunicación oral casi al término de la Ed. Básica, que es la etapa en que los conocí; ojalá hubiera sido antes para contar con más oportunidades de desarrollo, pero lo importante es asumir el desafío del problema y avanzar cuanto pudimos en un tiempo breve y convulsionado por el estallido social de Chile, desde octubre del año 2019.

Capítulo N° 3: Fundamentación teórica y Estado del Arte

Este capítulo presenta una revisión de los antecedentes sobre la expresión y comunicación oral, que me ha sugerido mi docente guía y que efectivamente han sido un aporte fundamental para fortalecer mis conocimientos previos del tema que suponía menos complejo cuando decidí trabajar en él. Son los andamios, ideas y conclusiones que me permiten entender desde el problema que origina el proyecto, la comunicación oral y su importancia, rasgos de la oralidad, el desarrollo del lenguaje y la diversidad socioeconómica, la comunicación oral en los planes y bases curriculares, las competencias docentes, la función docente en el modelamiento de las competencias comunicativas y los géneros de la comunicación oral, apenas enunciados y del cual se analizará en la descripción de la innovación didáctica en el capítulo VI referido a la metodología e implementación del proyecto.

La comprensión no ha sido fácil dada la falta de formación profesional y la trayectoria previa a la universidad del estatus curricular subalterno del lenguaje oral en nuestra educación básica y educación media, aunque debo agradecer la oportunidad de haber accedido a aulas con mayor desarrollo de esta competencia durante la niñez.

3.1. El problema que origina el proyecto

Este proyecto de investigación-acción se focaliza en la expresión oral formal, que es parte de la comunicación oral, junto con la comprensión oral o auditiva; elemento esencial de la competencia comunicativa, entendida como “la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto socio-histórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación (AAVV, 2008).

En la cultura escolar se asume que el lenguaje oral debe ser parte del currículo de lenguaje del primer ciclo, de los primeros cuatro años de escolarización y que se adquiriría en forma natural, sin necesidad de enseñanza. Sin embargo, el desarrollo del lenguaje oral es parte de toda la vida de las personas. No solo es necesario desarrollar las habilidades de comunicación oral durante la Educación Básica, sino también durante la Educación Media y durante la Ed. Terciaria. Por eso es uno de los ejes de los programas de Lenguaje y

Comunicación de la Ed. Media (MINEDUC, Programas, 2012; MINEDUC, 2012b), aunque habitualmente es poco y mal tratado en las aulas de segundo ciclo básico. Se dice mucho de qué se desea lograr, pero es poco el aporte acerca de cómo lograrlo. Por otro lado, las competencias de lenguaje oral no se incluyen en sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE), que de hecho dirigen las prácticas pedagógicas de aula.

Varios factores podrían explicar esta contradicción en Chile, siendo la formación inicial docente, los vacíos de los programas oficiales de Lenguaje y el bajos estatus del eje curricular tres de los factores de máxima relevancia (Casanova y Roldán, 2016; Cisternas, I.; Henríquez, M. y Osorio, J., 2017). De igual modo, se cree que los y las docentes en formación dominan las habilidades de comunicación oral o se les incluye en un tratamiento teórico sin la práctica y la didáctica adecuada en su formación profesional inicial. Tampoco se da oportunidad de formarse en lenguaje y comunicación oral durante el ejercicio profesional. Si leemos los Programas y Bases Curriculares de Lenguaje, se puede constatar que el lenguaje oral es uno de los tres ejes, junto a la lectura y a la escritura y que tiene un lugar subalterno, a pesar de ser la base de los otros dos ejes.

La consecuencia de lo expuesto, explica en parte el insuficiente nivel de desarrollo de las competencias comunicativas orales, especialmente de la expresión oral formal en escolares de séptimo año básico de alta vulnerabilidad social, problema en que se focalizó este proyecto.

3.2. La comunicación oral y su importancia

En la comunicación oral, los participantes están presentes en un espacio común, se turnan los papeles de emisor y receptor. El emisor es quien concibe y codifica unas ideas y usa la lengua con una intención determinada; el receptor, por su parte, descodifica, recodifica e interpreta el mensaje, reconstruyéndolo en su mente, aportándole sus propias asociaciones de ideas y valoraciones para darle sentido. Paralelamente a la comunicación verbal, la que se sirve de palabras orales o escritas, ocurre la comunicación no verbal, la que se sirve de gestos, muecas, miradas, posturas, etc., que incluye elementos kinésicos (corporales conscientes e inconscientes con un valor comunicativo intencionado o no y los proxémicos (proximidad, de alejamiento, etc.- entre las personas y los objetos durante la interacción, manejo del espacio).

La expresión oral es la destreza lingüística relacionada con la producción del discurso oral. Es una capacidad comunicativa que abarca no sólo un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la lengua, sino también conocimientos socioculturales y pragmáticos e “implica el procesamiento y la interpretación de lo escuchado, así como interacción y la bidireccionalidad, en un contexto compartido, y en una situación en la que se deben negociar los significados” (Baralo, M., 2000: 164).

El lenguaje oral es por excelencia el medio de comunicación y de socialización entre las personas, instrumento de expresión, de regulación del comportamiento de los demás; a la vez que es un instrumento de codificación del pensamiento, en tanto permite organizarlo y ayuda a la reflexión y a la conceptualización (Bigas, M., 1996). Es un facilitador en el desarrollo cognitivo, del desarrollo de las capacidades mentales superiores: abstracción, capacidad de análisis y síntesis, de representación y de simbolización, dando forma al pensamiento, y al problema de mi investigación-acción, el cual, se centra en un tema de comunicación oral, específicamente en la expresión oral formal, en escolares de 7° año básico, con un promedio de edad de 12 a 15 años, de una escuela de alta vulnerabilidad social. Aunque se pudiera creer que a esa edad ya han desarrollado la competencia oral en su lengua materna, he observado que están lejos de ese nivel de dominio, cuando leen en voz alta, cuando improvisan monólogos o participan en diálogos con timidez y pocas ganas.

En Lingüística, suelen considerarse dos perspectivas distintas de acercamiento al estudio de la lengua: como un sistema autónomo, abstracto y la perspectiva funcional, cuyo objeto de estudio es el uso de la lengua en contexto, en que se considera que el uso de la lengua como competencia comunicativa y no sólo competencia lingüística. Como competencia comunicativa es un proceso interactivo complejo, que incluye la continua interpretación por parte del destinatario de la intención comunicativa del emisor, expresada explícita o implícitamente (VVAA, 2008).

Es bueno recordar que en el lenguaje se reconocen 4 destrezas o macrofunciones: hablar, escuchar, leer y escribir, con diferentes énfasis de acuerdo a la cultura de pertenencia del hablante. Desde el punto de vista de la didáctica y considerando los modos de transmisión, se distinguen las funciones productivas: hablar y escribir y las receptoras: escuchar y leer. Hablamos de expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora;

recientemente, de acuerdo con los estudios del análisis discursivo y de la lingüística del texto, se considera la interacción oral como una destreza distinta, puesto que en la conversación se activan de forma simultánea e indisoluble la expresión y la audición (VVAA, 2008). Las 4 funciones están relacionadas, con mutuas interdependencia: las funciones productivas están relacionadas con las receptivas.

Cada una de estas destrezas incluye a su vez un conjunto de microdestrezas; así, por ejemplo, la comprensión auditiva requiere la habilidad de reconocer y segmentar adecuadamente las palabras que integran la cadena fónica y que en el texto escrito el lector encuentra separadas.

La competencia oral es, pues, un factor de integración social de los jóvenes y un elemento facilitador del progreso profesional. Por ello, la enseñanza de la lengua oral ha de ocupar un lugar relevante dentro de la clase de lengua, también cuando se trata de la lengua materna (Vila, M., 2011).

Al respecto, “La comunicación es un proceso complejo y global del que la educación es parte y en el que el lenguaje verbal es sólo un componente más, aunque, quizá, el más significativo y eficaz para el ser humano” (Reyzábal, 1993, p.59). El discurso oral es aparentemente fácil, pero el más exigente en la comunicación.

Luego, enfatiza que “Las competencias comunicativas y lingüísticas básicas son aquellas de entre las consideradas clave con las que debería contar toda la población, pues condicionan la adquisición de otras; así, sin competencia comunicativa no existiría la lingüística y sin esta no se podría alcanzar, por ejemplo, la literaria o la científica.

Las competencias deben trabajarse en la escuela desde la Educación Infantil y a partir de todas las áreas, lo que pide un trabajo globalizado por parte del docente, nunca repetitivo, teórico, ni ajeno a las realidades de los niños. Los maestros deben recordar a lo largo de sus prácticas diarias que nadie podrá aprender matemáticas, ciencias, historia, ciudadanía o un oficio sin saber escuchar y leer comprensivamente, hablar y escribir correctamente. No obstante, el logro de estas competencias resultará limitado al concluir la etapa, no solo de Infantil, sino también al terminar la Educación Primaria e incluso, la Secundaria, pues el desarrollo pleno de estas competencias requiere su optimización

durante toda la vida, por lo que aquí sí se hace realidad la necesidad de aprender a lo largo de la misma” (Reizábal, MV., 2012).

Briz, A.; Albelda, M.; Fernández, M.; Hidalgo, A.; Pinilla, R. y Pons, S. (2008) puntualizan que hablar bien no solo es una necesidad, implica atenerse a normas para el discurso oral, modo adecuado de la situación de comunicación, adecuación al contexto comunicativo, según el público, expresar claramente el contenido, tener ideas claras en su organización, claridad en la expresión-articulación, producción del habla, buen uso de lo extraverbal, con adecuados gestos y movimientos del cuerpo, saber mantener la distancia física con el interlocutor, considerar la mirada como un mecanismo estratégico que facilita la comunicación con el otro, establecer y mantener relaciones interpersonales, velar por la imagen propia y la ajena. La comunicación oral es una construcción cultural, implica cortesía, mecanismo de acercamiento social y usar de modo estratégico el lenguaje para lograr los objetivos previstos; demanda corrección fónica, gramatical, léxica, ortológica; kinésica y proxémica. Lenguaje Formal significa que requiere planificación y debe respetar las normas establecidas para una comunidad de habla (Vila, M., 2014).

El libro de Briz et al (2008) es muy didáctico y si se implementa en la formación docente inicial o en el perfeccionamiento docente, se lograría facilitar el modelamiento de los y las escolares de Ed. Básica y de Ed. Media. En los seis primeros capítulos se tratan los asuntos externos al discurso en sí, pero no por ello menos pertinentes: desde la claridad y el orden en las ideas hasta la mejor disposición de la sala y el orador, pasando por el aspecto externo de la kinésica y las justas distancias de la proxémica en una primera parte y la segunda parte de los tres últimos capítulos trata directamente la variedad existente de géneros discursivos; los pertenecientes al ámbito científico-profesional y académico tanto en su vertiente monológica: conferencias y charlas, exámenes y oposiciones, defensa de proyectos; como dialógica: reuniones de trabajo, debates, mesas redondas y coloquios, entrevistas de trabajo, conversaciones telefónicas y profesionales; y los relativos a los contextos sociales: agradecimientos, brindis, discursos de alabanza.

Como lectores, accedemos a cada uno de los tipos de discurso primero con las bases conceptuales: en qué consisten y sus principales características. Luego, hallamos los pasos

secuenciados necesarios y finalmente unos consejos prácticos, muy útiles para quienes queramos y necesitemos aprender para enseñar a nuestros escolares.

El lenguaje oral es la herramienta cultural que nos permite comunicarnos y participar en la interacción humana cotidiana para co-construir mundos cada vez más inclusivos; “es el medio natural de comunicación humana, el eje de las interacciones entre las personas, que tienen como base un discurso, imprescindible para la supervivencia y el desarrollo humanos” (Avendaño y Miretti, 2006).

Escuchar, habla y hacer van de la mano, pues hablar significa también ponerse de acuerdo para hacer algo, para solucionar un problema, comprometerse con o dar cuenta de algo, en lo que se conoce como el “poder de la palabra”, de lo que deben ser conscientes los y las estudiantes a través de las prácticas de aula con orientación didáctica de los diversos géneros, empezando por el de hablar en clases (Lomas, C., 1994 17). En el contexto de múltiples situaciones de comunicación oral que la vida cotidiana requiere: saludos de bienvenida, agradecimientos, presentación, brindis, un debate, la conversación, juego de roles, etc.

3.3. Rasgos de la oralidad

Según el Diccionario ELE (VVAA, 2008), son las características propias de un discurso transmitido mediante el canal oral. Para llevar a cabo dicha definición, la lingüística textual parte de las particularidades del discurso oral prototípico, la conversación.

Se caracteriza por la participación y presencia simultánea de las personas que intervienen en ella, en el mismo espacio y tiempo, lo que genera una serie de rasgos definitorios: es plurigestionada: los participantes alternan sus turnos de habla, el texto se va construyendo en la interacción de los interlocutores. Implica integración de códigos: se emplean no sólo medios lingüísticos para construir el texto, sino también elementos paralingüísticos, como los rasgos suprasegmentales (la entonación, el ritmo del habla, el tono de voz, las pausas, etc.), los elementos cinéticos y los elementos proxémicos.

Abunda la referencia exofórica. Por tanto, es habitual un mayor número de deícticos por la coincidencia de emisor y destinatario en el espacio y tiempo; de información implícita.

Hay un menor grado de explicitación de la información, que se deduce por contexto. Predominio de la modalidad expresiva y conativa. El texto oral tiene más presente al destinatario que el texto escrito. Así, es normal emplear muchos elementos lingüísticos que hacen referencia al destinatario: Preguntas retóricas, uso de la segunda persona del singular con valor impersonal, para implicar al destinatario y hacer más generalizable una opinión personal: [Te levantas tempranísimo, haces una cola enorme y ni te atienden]; Vocativos o partículas apelativas con función fática, para no perder el contacto con el oyente: [Mujer, pues qué pena]; Función expresiva: expresiones enfáticas, interjecciones, exclamaciones.

En cuanto a la caracterización lingüística y discursiva, pueden señalarse los siguientes rasgos discursivos: presencia de conectores o partículas pragmáticas, cuyos valores solo funcionan en el texto oral [Oye, ¿es verdad que no hay clase?; Bueno, ya veremos]; Constante aparición de expresiones de encadenamiento ilativo y ordenadoras del discurso: [pues, entonces, luego, encima, además, etc]; Partículas de tránsito, de puente, cambio de tema; [A propósito, ¿qué sabes de Marta?; Hablando de vecinos, ¿cómo está el hijo de tu vecina?; Por cierto, ¿cómo está tu madre?]. Y rasgos lingüísticos: en el nivel fónico, destacan la relajación articulatoria (pérdida de alguna consonante intervocálica: [Estoy cansa'o]; las contracciones [¿A qu'as venido?]. En el nivel morfosintáctico, destacan, entre otros, las abreviaciones: [poli; tranqui]; la abundancia de diminutivos, aumentativos y despectivos (ejemplo), etc. En cuanto a la sintaxis, destaca una sintaxis parcelada, desmembrada; oraciones incompletas desde el punto de vista gramatical, pero no desde el punto de vista pragmático: [Si yo te contara...]. El anacoluto es frecuente [Me parece que tienes razón]; focalización, etc. En el nivel léxico, destaca la escasa densidad léxica (repeticiones, paráfrasis, redundancias). Estos rasgos se observan más en la expresión y comunicación oral informal.

3.4. Fluidez verbal, fluidez lectora y comprensión lectora

En Chile, se da escasa importancia a la fluidez verbal. En las aulas pocas veces se observan actividades que permitan su desarrollo, quizás persiste la creencia de que **no** sea una necesidad esencial para la lectura y el aprendizaje inicial de la lectura y de la escritura; la mayoría de las actividades programadas se realizan en forma individual en clases frontales completando guías de estudio escritas sin mediar interacción entre los aprendices ni entre estos y la docente (Medina, L., Valdivia, A. & San Martín, E., 2014); tampoco hay espacio para

dialogar. Predomina en Chile, en el enfoque del Ministerio de Educación, también un concepto reduccionista de la fluidez lectora, asumida como velocidad lectora sin relación con la prosodia ni con la comprensión lectora, que es como lo enfatizan estudios expertos (Calero, A., 2014, 2013^a, 2013^b; Recio-Pineda, S., 2017; Calet, 2013; González-Trujillo, MC., 2008).

La fluidez verbal consiste en la competencia para emplear palabras de forma correcta, clara y concisa en el contexto adecuado, sin caer en tartamudeos, pausas no deseadas o respuestas incoherentes. El concepto de fluidez en la expresión oral, “es la capacidad de articular un discurso con ritmo y sin interrupciones, utilizando las estrategias necesarias para mantener el discurso frente a los obstáculos, utilizando las estrategias necesarias para mantener el discurso frente a los obstáculos que se le pueden presentar al hablante. Se caracteriza por el uso de largos fragmentos de discurso entre pausas, por recurrir a estrategias que permitan salvar los problemas que pueda presentar la expresión oral y por la ausencia de interrupciones involuntarias en el discurso (Horche, R.; Marco, M.J.(2008).

Erróneamente se ha entendido la fluidez lectora como velocidad, olvidando el rol esencial de la prosodia, de las estrategias prosódicas (y no la duración de la lectura) las que afectan la calidad de la comprensión (Recio-Pineda, S. R, 2019).

Según el Diccionario ELE (VVAA, 2008), la prosodia es el conjunto de fenómenos fónicos que abarcan más de un fonema o segmento -entonación, acentuación, ritmo, velocidad de habla, etc.-, por lo que se les denomina fenómenos suprasegmentales. La prosodia cumple una función clave en la organización e interpretación del discurso y, además, transmite información emotiva, sociolingüística y dialectal. Finalmente, el término se ha incorporado a disciplinas como la fonética y la fonología modernas, con el significado que esbozamos aquí. En el caso del español, los dos fenómenos prosódicos más relevantes son la acentuación y la entonación. Un tercer fenómeno es el ritmo, cuya función esencial es agrupar los sonidos del discurso en bloques, llamados palabras fónicas o grupos rítmicos, con el fin de facilitar la decodificación y comprensión del mensaje. Las pausas, por su parte, contribuyen de forma decisiva a caracterizar los patrones rítmicos y entonativos de la lengua.

Para caracterizar los fenómenos suprasegmentales de una lengua, se estudian las características o rasgos prosódicos de sus sonidos: el tono, el timbre, la intensidad y la duración. Otras cuestiones de las que también se ocupan los análisis prosódicos son las

relativas al tipo o cualidad de la voz -susurrada, ronca, inestable, nasalizada, etc.- o a la articulación -precisa o imprecisa-.

Con frecuencia se emplea el término prosodema para referirse a la unidad significativa mínima, esto es, la unidad básica de la prosodia. El prosodema es una unidad abstracta, como también lo es, por ejemplo, el fonema. Asimismo, se habla de patrones acentuales o acentemas, patrones entonativos o entonemas y patrones rítmicos; todos ellos son los esquemas prosódicos generales de la lengua.

Profesores y lingüistas reconocen que la prosodia española es compleja; por ello, conviene prestarle la debida atención en el aula y no excluirla de las aulas, considerando que tanto aporta a la expresión verbal y a la comprensión lectora.

En su tesis doctoral, Recio-Pineda, S. (2017) describe la relación que hay entre la prosodia—entendida como una estrategia de inicio que ayuda a descodificar el texto en unidades de sentido—y la comprensión en curso de un texto que se lee en voz alta. Tradicionalmente, la prosodia en la lectura se ha estudiado como la cantidad de pausas y/o la calidad de los grupos sintácticos que codifica un lector y se ha relacionado con la fluidez o la velocidad lectora. Otras veces, se ha relacionado con los resultados de comprensión en test estandarizados que no requieren leer en voz alta, estudia la relación entre las estrategias prosódicas—inflexiones, cesuras y grupos fónicos— de 72 escolares de Primaria en la lectura de un texto narrativo y los resultados que estos describen en una prueba de comprensión que está directamente relacionada con el texto y que contiene 8 preguntas abiertas que se contestan de forma oral. La metodología de esta investigación propone una mirada alternativa a la que se ha usado hasta el momento en tanto que: 1) valora la prosodia atendiendo a criterios fónicos, 2) lo hace en un ejercicio de comprensión en curso, 3) utiliza un texto auténtico adecuado a la edad de los informantes, 4) relaciona la prosodia con la comprensión general del texto, 5) plantea preguntas abiertas para valorar la comprensión y 6) propone que los informantes contesten de forma oral. Los resultados indican que una buena estructuración prosódica es indispensable para comprender el texto, pero que no es suficiente (hacen falta aplicar, además, otras estrategias interpretativas).

Esta tesis visibiliza los vacíos con que se ha afrontado la fluidez lectora con aproximaciones metodológicas que tienen incoherencias con sus objetivos y nos hace ver que

hemos olvidado el carácter fónico interactivo de la lectura y de la co-construcción de sentido que nos facilita la comprensión, cuestión que pedagógicamente entorpece el proceso comprensivo de los y las escolares. La autora expone que la investigación en torno a la prosodia en la lectura —fenómeno discursivo (o prelingüístico) de la entonación—, como estrategia de descodificación del texto, es sorprendentemente escasa y, a menudo, se estudia desde variables relacionadas con la fluidez o la expresividad (como las pausas, la velocidad o el énfasis).

Si la prosodia es un factor crucial para la comprensión del discurso, cabe preguntarse si la prosodia incide en las estrategias de descodificación del texto para seleccionar los segmentos de información que corresponden a las unidades nocionales del mismo. De acuerdo con Cantero (2004:393, cit. en Recio-Pineda, 2017), «se da por supuesto que el discurso escrito es un fenómeno visual, por lo que la formación de lectores en cuanto a la prosodia recibe una atención marginal o nula». En este trabajo, nos disponemos a examinar si existe o no una correlación entre la codificación prosódica en la lectura y la comprensión del texto leído.

En la mayoría de los expertos, la prosodia queda al margen de los discursos acerca del procesamiento lector y no constituye una variable que pueda tenerse en cuenta al hablar de un texto escrito (solo al hablar del discurso oral). Si acaso, se habla del fenómeno de la recodificación fónica, asociada a la lectura de palabras o conceptos aislados¹⁰ o a la identificación de algunos indicios grafofónicos en la tarea de buscar claves que permitan proyectar el conocimiento y adivinar¹¹, haciendo hipótesis, el conjunto de significados de hilan un texto e interactúan con las experiencias vitales del lector (descodificar). En otras palabras: la descodificación no tiene prosodia —sí que incluye, en cambio, letras, palabras, sintaxis, relaciones de coherencia semántica y esquemas de proyección de significados y experiencias— (Recio-Pineda, S., 2017); pero es necesario oír para leer, se requiere la mediación fónica.

La mediación fónica se refiere al papel del oído en el primer paso del proceso lector: la descodificación del texto. Esto es: identificar las unidades, reconocerlas y combinarlas. Los primeros estudios psicológicos sobre descodificación han estado muy centrados en contestar, en realidad, cómo un sujeto percibe el texto escrito. De ahí que la mayoría de aportaciones

trabajen desde las premisas del reconocimiento visual. Nadie duda de que la lectura de un texto escrito a mano o a máquina está destinada a un sujeto vidente. Ni de que el reconocimiento gráfico debe implicar a la vista. ¿Pero eso es leer? ¿Leer es ver letras o palabras (a menudo, también acceder a sus atributos fonológicos)?

A pesar de la escasa investigación en lengua española, diversos estudios verifican la relación entre fluidez lectora y comprensión (Calet, N., 2013; Calet, N., Gutiérrez, N., Craig, I., González-Trujillo, M. C. y Defior, S. , 2015; González-Trujillo, MC., 2008; Fumagalli, J.; Barreyro, J.; Jaichenco, V. , 2017; Amiama-Espailat, C., & Mayor-Ruiz, C. , 2018; Calet, N., Flores, M., Jiménez-Fernández, G. y Defior, S. , 2016; Calero, A., 2014, 2012, 2013; Recio-Pineda, S., 2017, 2019 y varios otros), resultados que deberían difundirse en la formación inicial docente, de modo de asegurar un cambio profundo en las metodologías de enseñanza de la lectura inicial, en las prácticas de lectura y en las evaluaciones de la comprensión lectora desde la lectura prosódica, basadas en la fluidez verbal y en estrategias interactivas.

Calero (2014) señala que la lectura fluida es el reconocimiento armonioso y expresivo de las palabras del texto que leemos, para comprenderlo, incompatible muchas veces con la velocidad lectora que los cronómetros miden en las aulas. En otras palabras, la velocidad lectora es una condición necesaria, pero no suficiente, de medida de una adecuada fluidez lectora.

Para Calero (2014, 2013), la lectura fluida es aquella que se hace sin errores en el reconocimiento y decodificación de palabras, con un adecuado ritmo y expresión, acelerando o deteniendo la lectura cuando convenga para buscar el sentido del texto, un fraseo adecuado haciendo las pausas pertinentes en función de las marcas gráficas, y diferenciando el tono de la lectura de determinadas palabras o frases para apoyar la comprensión del texto. Es decir, además de una buena capacidad de reconocimiento automático de palabras (velocidad lectora), los lectores fluidos suelen aportar a la tarea un uso activo e intencionado de su capacidad para frasear y usar el tono y la expresión adecuada a las palabras o frases del texto, que les ayuden a extraer el significado del mismo (prosodia). En consecuencia, la lectura fluida no puede convertirse en una simple y monótona actividad de decodificación y reconocimiento de palabras, sin aporte de pensamiento estratégico alguno sobre lo que el estudiante está leyendo, y lo que es más importante, sobre cómo está leyendo. Este es el atributo diferencial

de una lectura fluida, el secreto, el punto en el que la fluidez lectora conecta directamente con la comprensión a través del componente prosódico, como la mejor herramienta estratégica para que el estudiante ponga el foco de atención en el significado a través del fraseo y la expresión adecuada del texto que lee.

Para lograr la fluidez lectora existe una serie de estrategias, empezando por el modelamiento de la lectura oral, las prácticas de lectura oral con textos auténticos e interesantes para cada grupo curso, las lecturas repetidas hasta lograr su dominio (Calero, A., 2013a.; Calero, A., 2013.b; Recio-Pineda, 2017). Sin embargo, aún no se aplican en nuestras aulas.

3.5. El desarrollo del lenguaje y la diversidad socioeconómica

La diferencia en las competencias comunicativas entre los grupos socioeconómicos se explica por la falta de modelamientos e interacciones desde la infancia, que en gran parte se genera en la falta de oportunidades de audición y uso de códigos culturales diversificados. Siguiendo las ideas de la Sociolingüística, la diferencia en el desarrollo lingüístico entre los grupos sociales medio altos y altos y los medio bajo y bajos tiene que ver con las escasas oportunidades de acceder a los códigos culturales: los grupos bajos tienen solo el código restringido y carecen del elaborado, mientras los medio altos y altos acceden a los dos códigos, lo que les permite desarrollar la capacidad de abstracción, de análisis y de inferencia, de capacidad de hipotetizar (Bernstein, B., 1989).

Varias investigaciones concluyen que el nivel socioeconómico influye en el desarrollo lingüístico y cognitivo desde la primera infancia (Noble et al., 2006; Noble, K. et al., 2007; Borzone & Diuk, 2001; Hart y Risley, 1995, cit. en Ghiglione, M.; Arán, V.; Manucci, V. y Apaz, A. 2011; Guevara Benítez, García Vargas, López Hernández, Delgado Sánchez & Hermosillo García, 2007; Ciccía, C., 2017); situación en la que influye notoriamente la oportunidad educacional de las madres. Al respecto, en Estados Unidos, investigaron las relaciones entre los factores socioeconómicos y la morfometría cerebral, independientemente de la ascendencia genética, en una cohorte de 1.099 individuos con desarrollo típico de 3 y 20 años de edad. Estas relaciones fueron más prominentes en las regiones del cerebro que apoyan el lenguaje, la lectura, que regulan habilidades lingüísticas, de razonamiento y memoria; concluyeron que vivir en condiciones de pobreza se asocia con diferencias claras en la

anatomía de diversas zonas del cerebro de los menores (Noble, K.; Houston, S.; Brito, N. et al., 2015).

En cuanto al lenguaje oral, Briz (2008) sostiene que “El saber hablar ha sido siempre un elemento diferenciador de clases, una señal de poder socioeconómico, prestigio sociocultural, buena educación y tolerancia. El anterior como un aspecto fundamental de eso que llamamos saber estar, somos conscientes de quien sabe hablar obtiene, además del reconocimiento social, otro tipo de beneficios”. (Briz, A. et al., 2008: 19).

En su tesis de postgrado, Godoy, O (2016), señala que en un colegio de nivel socioeconómico alto de Santiago, diagnosticó varias dificultades en la expresión oral y comunicativa en las exposiciones orales, lo que indicaría que el problema de expresión y comunicación oral no es privativo de los grupos sociales bajos y medio bajos.

Pero es indudable que la educación escolar debe contribuir al desarrollo del código elaborado, de modo que independiente del grupo de origen, toda persona llegue a ser un ciudadano con derechos y deberes, con competencia comunicativa, producto de una educación habilitante para tomar la palabra en el ejercicio de una ciudadanía activa y responsable.

Para ese fin democratizador, se requieren tres pilares: el reconocimiento de la diversidad lingüística del alumnado y la superación de la vieja pretensión homogeneizadora de la escuela; el compromiso con la emancipación comunicativa de chicas y chicos a través de la ampliación de su repertorio comunicativo, el cultivo de su conciencia lingüística y el acceso a contextos reales y diversos que reclamen su participación; y la sustitución, en todas las áreas, del «conocimiento revelado» por uno socialmente construido que haga de la deliberación argumentada uno de los principales motores de aprendizaje (Gómez-Ferrer, G., 2011).

Para tal fin, se necesita formar mejor al profesorado en comunicación oral y su didáctica; gestionar escuelas comprensivas, con diversidad social, junto con considerar el rol colaborativo de las familias, que están dispuestos para ayudar en el aprendizaje de sus hijos, a pesar de las múltiples dificultades que viven (Serrano, M.; Díez-Palomar, J. y Guash-García, M., 2018). El determinismo económico puede ser revertido o atenuado por la acción que puede llevar a cabo la escuela, siendo la clave las expectativas de los padres y familia sobre la educación de

sus hijos e hijas, que a su vez dependen de varios factores como las expectativas docentes y los espacios de participación de los padres y madres en la escuela (Sánchez, A.; Reyes, F. y Villarroel, V., 2016).

El establecimiento educacional que participa en este proyecto es de alta vulnerabilidad social, con padres y madres que presentan dificultades económicas y laborales, pero con disposición para colaborar con los escolares en todas las actividades que sean necesarias, a través de acondicionamiento del vestuario para la participación en los juegos teatrales o en el cortometraje. De esta misma forma yo, he debido aprender sobre la marcha al asumir el desafío profesional de implementar el proyecto de expresión oral formal, sobre todo porque estoy comprometida en colaborar generando mejores expectativas de desarrollo sociolingüístico y socioafectivo de este curso.

3.6. La comunicación oral en los programas y bases curriculares

En el análisis del eje de la comunicación oral del segundo ciclo del Programa de Lenguaje y Comunicación de Ed. Básica, a partir de la relación entre los objetivos y el modelo de competencia comunicativa, se concluye que pese a considerar las distintas competencias, desatiende los criterios de progresión y complejidad creciente, faltan dispositivos definidos y sistemáticos para la enseñanza, existe sobrerrepresentación del género expositivo en las estrategias propuestas (Cisternas, I.; Henríquez, M. y Osorio, J., 2017). Los programas deficitarios en comunicación oral son un factor más junto con la creencia de que la comunicación oral es una habilidad que se desarrolla de manera natural desde la primera infancia, que no requeriría de un tratamiento sistemático, pues bastaría con reforzar ciertos aspectos formales, más la falta de formación disciplinar y didáctica, la percepción generalizada de los docentes acerca del escaso tiempo; indican poco reconocimiento educacional y social de la importancia dada a la oralidad, lo que trae consigo un tratamiento ocasional e intuitivo en la enseñanza e insuficientes aprendizajes.

Los docentes no contamos con las herramientas teóricas y metodológicas suficientes para enseñar estas habilidades de manera competente en el aula, lo que nos lleva a restringir la enseñanza a ciertos aspectos formales; además y muy importante, el marco curricular chileno presenta una débil sistematicidad de los contenidos de comunicación oral y de su didáctica. Si bien están presentes las competencias comunicativas orales en los objetivos de

enseñanza, la competencia funcional está ausente (Cisternas, I. et al., 2001), lo que desvirtúa la comprensión de las competencias comunicativas. La competencia con mayor representación es la discursiva, entendida fundamentalmente en un sentido estructural, derivada de la gramática del texto, en particular en las nociones básicas de coherencia y cohesión. De modo que se aborta la pretensión del enfoque comunicativo de considerar las diversas situaciones de comunicación a las que el hablante debe enfrentarse en la vida cotidiana, que, en el plano metodológico, implica la apropiación de múltiples géneros discursivos, tanto monologales como dialogales y multimodales enunciados en los programas; sin embargo, se enfatiza el texto expositivo en los procesos de producción y de evaluación.

Hay que empezar por asumir las carencias del programa en comunicación oral como un desafío, considerando en el proyecto de investigación-acción la competencia pragmática y la gramatical, con un enfoque holístico comprensivo que privilegie el trabajo interactivo y dialógico entre escolares y entre escolares y docentes comprometidos en la innovación.

Tabla N°11:

Los desafíos para la enseñanza de la Comunicación Oral¹²

Competencia Gramatical		Competencia Pragmática		
Competencia Lingüística	Competencia Discursiva	Competencia Funcional	Competencia Estratégica	Competencia Sociolingüística
<ul style="list-style-type: none"> • Incorporar el léxico de manera más equilibrada, junto a los otros niveles de la lengua. • Integrar las unidades y niveles de la lengua en el marco de una perspectiva comunicativa de enseñanza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar un dispositivo metodológico y de evaluación pertinente para el tratamiento sistemático de los géneros discursivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Incorporar explícitamente esta competencia al menos desde 5º año básico. • Considerar los fines comunicativos más allá de las funciones argumentativas que predominan en los Programas de Estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientar el desarrollo de las habilidades y actitudes a diversos tipos de interacciones comunicativas, considerando tanto el rol de hablante como de oyente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar las diversas variedades lingüísticas que traen los estudiantes e integrarlas en la enseñanza de la lengua estándar.

¹² Los desafíos para la enseñanza de la Comunicación Oral. Cisternas et al, 2017: 334.

Por su parte, en un análisis de la enseñanza de la oralidad en Educación Media, se descubre la incoherencia entre lo que se espera lograr y las orientaciones metodológicas, tal como lo manifiesta Vilà (2014: 23), es que “la competencia oral se ha mantenido en el ámbito de la declaración de principios, sin que se haya traspasado al día a día de las aulas más allá de esporádicas incursiones”. El eje de comunicación oral procura amplios objetivos o resultados, pero con insuficientes orientaciones metodológicas, sin asumir el carácter de género intermedio del discurso oral formal (Castellà y Vilà, M., 2005, cit. en Casanova y Roldán, 2016).

Es necesaria una secuenciación gradual desde la lengua oral informal como género espontáneo a la lengua oral formal como género intermedio y la escritura como un registro más planificado y complejo, que requieren planificación y reflexión previa. Al respecto, Castellà y Vilà, M. (2005). Incorporan la noción de género intermedio para dar cuenta de las situaciones orales que se alejan de la espontaneidad de la conversación coloquial y se acercan a la formalidad y la planificación de la escritura; con rasgos de la conversación coloquial, por cuanto requieren de la presencia de los interlocutores y hacen uso de elementos paraverbales y no verbales, por ejemplo, a la vez que adoptan características propias de las convenciones del texto escrito en cuanto a que el discurso se desarrolla en torno a un tema especializado, necesita una planificación previa y sigue la estructura propia del texto escrito, junto con los rasgos kinésicos y proxémicos.

Tabla N° 12

Comparación de los rasgos de la lengua oral formal con la escritura¹³.

Rasgos en los que la lengua oral formal se sitúa en posición intermedia entre lengua oral formal y la escritura.	Rasgos que la lengua oral formal comparte con la escritura.
<ul style="list-style-type: none"> • Interacción media emisor- receptor: comunicación relativamente unidireccional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Carácter no universal, requiere aprendizaje generalmente académico.
<ul style="list-style-type: none"> • Relativa distancia emotiva: más o menos reglado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Generalmente monologada.
<ul style="list-style-type: none"> • Información contextual relativamente explícita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formal.
<ul style="list-style-type: none"> • Estructura textual bastante estereotipada. 	<ul style="list-style-type: none"> • De tema especializado y planificada.
<ul style="list-style-type: none"> • Selección relativa del léxico: variación media. 	<ul style="list-style-type: none"> • Informativa y de tono relativamente objetivo.
<ul style="list-style-type: none"> • Presencia media de elementos deícticos y es más informativa que interactiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Corrección normativa y uso de la variedad estándar.
<ul style="list-style-type: none"> • Estructuras sintácticas propias de los estilos nominal y verbal. 	

3.7. Competencias docentes para guiar el desarrollo de la comunicación

En los estándares para los egresados de las carreras de Ed. Básica (2012: 70-74), se espera que estos profesionales sean competentes en los ejes curriculares de los programas y bases curriculares de 1° a 6° año básico de Lenguaje y Comunicación. Respecto a comunicación oral, se enuncia que “Sabe cómo estimular la producción escrita y oral de calidad, es capaz de favorecer la expresión creativa oral y escrita de sus alumnos y alumnas, que se manifiesta en la producción de diversos géneros literarios, a partir de su conocimiento y valoración del potencial del lenguaje y sus recursos, y, además, de la didáctica para el desarrollo de la expresión creativa en estudiantes” (Estándar 6); “Sabe acerca de la

¹³ Adaptado de Castellà y Vilà, M., 2005, tomado de Casanova y Roldán, 2016:47.

comprensión oral y es capaz de desarrollarla en sus alumnos y alumnas” (Estándar 9) y “ Sabe cómo potenciar la producción oral de sus alumnos y alumnas”(Estándar 10).

Estos estándares implican que el o la docente conozca las características de los principales géneros literarios orales y escritos y sus diversos recursos para potenciar la expresión creativa oral y escrita de sus alumnos. Conoce y analiza críticamente la secuencia establecida en las Bases Curriculares vigentes para el desarrollo de la expresión creativa oral y escrita, y lo que se espera que logren los estudiantes en cada nivel. Sabe que para desarrollar la expresión creativa oral y escrita de los alumnos debe tener presente sus diferencias individuales y contextuales, tanto lingüísticas como socioculturales, generando la creación de un ambiente estimulante y acogedor, en el que se valoren todos los esfuerzos. Define criterios y procedimientos para evaluar la expresión creativa enfatizando el carácter procesual y formativo de las instancias de evaluación y la prioridad de la dimensión expresiva por sobre la correctiva.

Desarrollar la habilidad de comprensión y producción oral en aquellos estudiantes que ingresen a una carrera de nivel superior, requiere, en primer lugar, que hayan desarrollado las competencias en comunicación oral, aspecto que no evalúa ni la PSU ni las pruebas del SIMCE; algo utópico, considerando que la mayoría es primera generación en la universidad y han egresado de la Ed. Técnico Profesional (Lagos, I.; Tarifeño, F. y Abello, R., 2019). Probablemente con poca oportunidad de desarrollar la competencia oral.

También se podría pensar que una malla curricular de la carrera, compensara las carencias de los futuros docentes, pero estudios en comprensión lectora, demuestran que es tarea compleja y con pocas posibilidades de construir a nivel terciario (Maldonado, A. Sandoval, P. y Rodríguez, F., 2012). Pues las condiciones de ingreso no logran incrementarse significativamente entre 1° año y el egreso de la carrera, a pesar de implementar talleres remediales o de nivelación. Pero se pueden mejorar los talleres, pensando que se logró mejorar la lectura oral con un taller de un año (Valdivieso, H. et al., 1985) y la comprensión lectora entre 1° y 3° año de la carrera (Flores, Díaz y Lagos, 2017). La universidad no puede renunciar a mejorar las competencias en expresión oral de los docentes en formación, más aún si se implementan en todos los ramos, en forma transversal.

Los futuros docentes de Educación Básica en Chile, especialistas en Lenguaje y Comunicación, tienen en la malla curricular solo el 8,2% de asignaturas de la especialidad, se incorporan en forma simultánea conocimientos disciplinares y estrategias de enseñanza y se focalizan en lectura y escritura, incluyen comunicación oral, pero no su didáctica (Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, R., & Cavada, P., 2011). El estudio no permite saber cómo se están remediando las condiciones de ingreso de los docentes en formación. En la universidad de Concepción existe una asignatura teórica, que ya no está en la malla curricular. En la Pontificia Universidad Católica, la misma carrera tiene actualmente la asignatura de *Oralidad y desarrollo semiótico infantil*. Es lamentable que competencias tan necesarias para el ejercicio docente no estén en la formación inicial de nuestra universidad, considerando que el estudiantado no solo ingresa con bajos puntajes en las pruebas de admisión universitaria, sino que sin competencias básicas que tampoco se desarrollan durante sus estudios universitarios (Cox, Meckes y Bascopé, 2009, cit. en Sotomayor, C. et al., 2011) y son primera generación de su familia en la universidad.

En Chile, no existen estudios de las competencias en comunicación oral de los docentes en formación, a excepción del estudio centrado en la calidad de la lectura oral en futuros profesores de español en la Universidad de Concepción, que detectó los puntos más deficitarios en aceptabilidad: fluidez y el ritmo, rasgos estrechamente vinculados al contenido semántico de lo que se está procesando y expresando en voz alta; dificultades en la elocución y la articulación de fonemas, la entonación. Frecuentes equivocaciones en pausas, inflexiones y lapsus en general.

En la articulación, la aspiración excesiva de /s/, tendencias a la asimilación de grupos consonánticos, a la articulación de variantes inadecuadas de /d/, a la asibilación de /r/ y a la fricativización de /tr/, junto a la labiodentalización de /b/ y el rehilamiento de /d/, que señalan una falta de dominio de los rasgos que determinan la dinámica de la elocución, una cantidad de equivocaciones superior a lo aceptable y un empleo, casi constante en algunos casos, de variantes articulatorias socialmente rechazadas en una situación de elocución formal (Valdivieso, H.; Merello, Z. ; Candia, L., 2007). Lo importante es que después de un año de tratamiento, los estudiantes incrementaron en forma significativa la calidad de la lectura oral y probablemente también mejoraron la calidad del habla.

En una propuesta surgida de la necesidad de mejorar las competencias de comunicación oral en futuros docentes, Fernández, C.; Torío, S.; Molina, S. y Bermúdez, T., (2008) en la Universidad de Oviedo, implementaron un proyecto de innovación enfocado en el trabajo de esta competencia en diferentes asignaturas con el fin de desarrollar la competencia transversal instrumental “comunicación oral” en los estudiantes de Magisterio y Pedagogía, lo que implicó superar las diferentes asignaturas como compartimentos estancos, con escasa relación entre sí, en pos de una forma de trabajo común en su planteamiento y puesta en práctica, en un proyecto interdisciplinario que suscitó el interés y motivación por mejorar en el estudiantado.

Indudablemente, se requiere una formación teórica y práctica en comunicación oral, que a partir del enfoque comunicativo y postcomunicativo (Baralo, M. y Estaire, 2010) en la enseñanza del lenguaje, se ha debilitado en forma notoria. Al respecto, Morris (2012) defiende la idea de formar en las competencias en fonética acústica y articulatoria al profesorado. En la competencia lingüística comunicativa se distinguen seis subcompetencias – léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica, y el progreso que el estudiante va realizando en cada una de ellas se clasifica por escalas. Sin embargo, el desarrollo de la subcompetencia fonológica no puede considerarse de manera aislada de las otras subcompetencias lingüísticas, sino que entendemos la competencia fonológica como una interfaz entre todos los subdominios de la competencia comunicativa.

3.8. Función docente en el modelamiento de la competencia comunicativa oral

Sobre la función docente en comunicación oral, Bigas (2008) plantea que aprender a hablar es aprender a usar el lenguaje para funciones distintas: relatar, discutir, argumentar, convencer, pedir, dialogar, etc. y que estas funciones están estrechamente vinculadas a las actividades de aprendizaje que se proponen. Ello requiere una organización del aula flexible, dinámica, menos centrada en el papel y el lápiz; un salón de clases donde se pueda observar, experimentar, hacer teatro o preparar excursiones, y donde el intercambio verbal sea un instrumento de aprendizaje y de reflexión, y el docente, la persona que guía y estimula el aprendizaje, favoreciendo el intercambio verbal entre todos, desde el nivel pre-escolar.

El modelamiento docente es esencial, como organizar los andamiajes, motivar, seleccionar los recursos didácticos, organizar las actividades, junto con acompañar, corregir de manera constructiva y oportuna, evaluar y reforzar.

En el contexto del modelamiento, la corrección es un tema delicado, que nunca debe romper la comunicación, debe enfatizar la forma adecuada de práctica interactiva y hacerse a partir de lo enseñado y practicado, al servicio del aprendizaje, debe ser una ayuda sin resaltar lo negativo, viendo lo lleno del vaso y no lo que falta; los errores de cada escolar son muy importantes para hacer los reforzamientos necesarios, especialmente en los errores de mayor frecuencia; reflexionar sobre cómo se llega a la forma errónea es también necesario en el o la docente (Fernández, S., 2000). Mellado (2012: 34, cit. en Morris, 2012). Propone que para llevar a cabo la corrección fonética es posible secuenciar la intervención pedagógica en las siguientes fases: Sensibilización – Explicación - Reeducación del oído – Imitación - Práctica controlada – Práctica libre.

Un camino similar debería seguirse con adecuaciones al desempeño en las dimensiones paralingüística, kinésica y proxémica, que requieren modelamiento docente y entre pares en proyectos de pequeños grupos.

La función docente en la competencia comunicativa oral se robustecería con los aportes de expertos. Reizábal (2012) sostiene que para lograr la competencia comunicativa se requiere de un saber global y un conjunto de destrezas, así como el control de emociones, mientras que para dominar la competencia verbal se requiere, además de lo anterior, conocimientos lingüísticos y paralingüísticos generales junto a habilidades para el uso correcto, coherente, apropiado, adecuado y oportuno de los textos o discursos. (p.77).

En su mediación, los y las docentes de las distintas etapas educativas deberán graduar y jerarquizar el nivel en que ambas competencias, diferentes pero complementarias, deben irse trabajando y alcanzando, siempre partiendo del mencionado texto como unidad de sentido. Ahora bien, con objeto de secuenciar y graduar el currículo por competencias se requiere:

- 1) Priorizar aquellas que son básicas y por lo tanto primarias, respecto a otras que tendrán que asentarse en éstas.
- 2) Considerar las posibilidades de adquisición y desarrollo por parte de los alumnos en función de sus edades y capacidades “(cit. a Reizábal, M., 2009).

Lo anterior, me recuerda que construimos nuestras competencias comunicativas en el intercambio con los demás, que la lengua oral y la escrita se complementan y que cada

una debe trabajarse en sí mismo tanto en el ámbito coloquial como en el formal y son adquiridos, requieren enseñanza eficaz. El dominio de la competencia verbal amplía las cuotas de libertad, de actualización personal y colectiva, permite co-crear la realidad. (Reizábal, 2012). Ideas que hallamos también en Vilá, M., en diversas publicaciones, recordándonos que en la comunicación oral hay géneros formales y espontáneos, que es necesario considerar los primeros como intermedios entre oralidad y escritura.

Metodológicamente, Reizábal (2012) plantea que las competencias verbales básicas tienen que tratarse, desde el punto de vista didáctico, como macrocompetencias para cuya consecución deben secuenciarse como microcompetencias jerarquizadas, partiendo de lo general a lo particular y de lo simple a lo complejo. (p.56).

Desde la escasa competencia lingüística inicial (que no es necesariamente comunicativa), a lo largo de la Educación Obligatoria debe transitarse por un sendero bien programado y evaluado que garantice la adquisición satisfactoria de estas competencias de escuchar y hablar, iniciadas en el medio familiar, pero formalizadas y mejoradas en la escuela (Reizábal, 2012).

También desde la Didáctica de la lengua oral, Vila Santasusana (2011) señala los siguientes aspectos esenciales:

1. Centrarse en el aprendizaje de la oralidad formal: el aula es un espacio formal.
2. Definir lo que los alumnos van a aprender a través de cada práctica oral: la competencia oral.
3. Pensar antes de hablar: la planificación de las intervenciones orales
4. Organizar los contenidos de aprendizaje mediante secuencias didácticas.
5. Diseñar las prácticas discursivas orales del alumnado: un espacio ritualizado y una escucha focalizada.
6. Conseguir un buen clima de aula: una relación social equilibrada entre la autoridad y la complicidad con el alumnado.

Vila enfatiza en las ideas que debemos encarnar en nuestras clases, como:

“Crear situaciones formales significa que los discursos preparados (planificados, implementados) tengan un espacio ritualizado. Se preparan, se programan y cuando llega el momento de la intervención del alumno en el aula se crea un clima de expectación y de atención.

“En la enseñanza y aprendizaje de la competencia oral, tenemos que planificar tanto lo que vamos a enseñar como la manera de hacerlo para que todos los alumnos participen, se mantenga el interés y se cree un clima de atención sostenida y de reflexión, y se cierre la actividad oral en el momento adecuado, haciendo registros digitales de las etapas del proceso”.

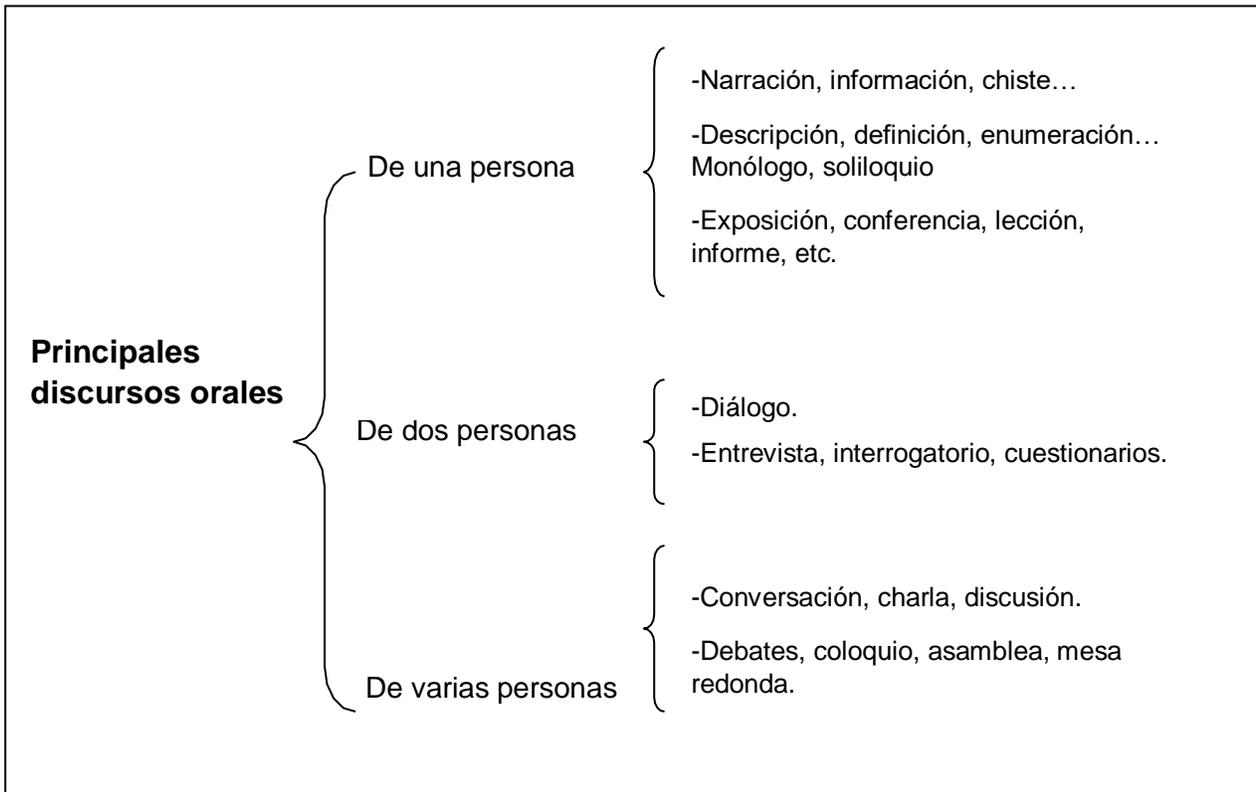
Desde el punto de vista didáctico con enfoque comunicativo, se sugiere diseñar tareas de aprendizaje y actividades comunicativas que integren las destrezas productivas y receptivas, orales y escrita, con sentido común, como en la vida cotidiana (Baralo, M., 2000: 168).

Como docentes, no solo debemos tener dominio en la lengua oral y en la comunicación oral, sino que necesitamos dominar la didáctica de cada subcompetencia de la comunicación oral a nivel de comprensión y de producción. También debemos ser conscientes del modelo didáctico que implementamos en nuestras clases.

Por ejemplo, en este proyecto de expresión y comunicación oral, se inició con la problematización pensando que se trabajaría desde el enfoque comunicativo; sin embargo, durante la implementación del proyecto, logré darme cuenta que no podría enseñar en forma directa un solo aspecto de la lengua (Baralo y Estaire, 2010: 221).

Por lo tanto, decidí realizar un cambio en compañía de los agentes involucrados en este proyecto (docentes colaboradores) y adscribirnos a un modelo postcomunicativo, como nuevos caminos que buscan aportar soluciones metodológicas más eficaces y apropiadas a las diferentes necesidades y situaciones de aprendizaje de una lengua nueva, como los diseños de cursos por competencias, por tareas o por proyectos, los cursos de contenidos y el aprendizaje en entornos virtuales (Baralo, M y Estaire, S., 2010: 222), pues se requiere fortalecer sistemáticamente durante un taller la calidad de la lectura oral.

3.9. Los géneros de la comunicación oral (Reizábal, 1993).¹⁴



3.10. Los géneros según Calsamiglia y Tuson (1999).¹⁵

De persona a persona	De persona a audiencia (monologal)
Entrevista	Conferencia
Consulta (medica, administrativa ...)	Charla
Transacción comercial (tienda, bar, taquilla, taxi)	Clase
Debate	Mitin
Tertulia	Sermón
Mesa redonda	Presentación, ponencia, comunicación.
Coloquio	Declamación
Examen oral	Discurso

¹⁴Reizábal (1993). Los géneros de la comunicación oral. " Principales discursos orales"

¹⁵ Calsamiglia, H., Tuson, A. (1999). "Las cosas del decir". Los géneros de la oralidad.

3.11. Géneros de la comunicación oral

Como cualquier aprendizaje, la lengua oral necesita de estrategias sobre las que sustenten el desarrollo que permitan al individuo alcanzar las competencias de este tipo de comunicación. El lenguaje oral debe ser trabajado desde diversos textos, proponiendo al profesorado las técnicas adecuadas para hacer posible el desarrollo apropiado de dicho ámbito lingüístico y para que éste contribuya a la realización personal del individuo y su adaptación al medio socio-cultural.

Trabajar los textos orales en clases debe conducir a formar al alumnado para que pueda utilizarlos como medio de comunicación en todas aquellas situaciones que le sean necesarias. Las actividades verbales entre las personas pueden adquirir diversas formas, las cuales debemos analizar y observar para conocerlas e incorporarlas a nuestra competencia comunicativa o modificarlas si lo consideramos necesario.

López (1996)¹⁶, señala que podemos clasificar las técnicas orales en tres grandes grupos:

1. La comunicación oral en situaciones de intercambio verbal

Se refiere al intercambio verbal entre las personas y en los que habitualmente se utiliza la lengua oral con negociación del significado, intercambio de papeles, referencias a la situación de enunciación, y en algunos casos espontaneidad y poca planificación.

2. Textos literarios de tradición oral

Quizás sean los textos más atractivos para el alumnado. A través de ellos se despierta la afición y el disfrute por la literatura. Aquí encontramos cuentos maravillosos y fantásticos, las formas poéticas y las leyendas.

3. Otros textos.

La narración - La descripción- La argumentación - La conferencia - La prescripción - Los anuncios - Textos orales procedentes de los medios de comunicación social- La canción.

¹⁶ López, A. (1996). Tipología textual y técnicas de expresión oral. Lenguaje y textos, 1996, 9: 115-131. ISSN: 1133-4770

-Textos orales surgidos de textos escritos - Comentarios orales de textos tanto escritos como orales - Textos orales colectivos - La descripción - Creación y recreación de textos orales.

3.12. Técnicas Orales

- **La conversación**

Esta técnica nos faculta para rechazar o confirmar nuestros puntos de vista gracias a las aportaciones que hacen los demás y también a través de nuevos planteamientos que se realizan al exponer opiniones.

- **El Debate**

Esta técnica consiste en el planteamiento de una controversia sobre una cosa entre dos o más personas. El objetivo de esta actividad es que los oyentes, tras acabar el debate, saquen sus propias conclusiones.

- **La Tertulia**

Es un conjunto de personas reunidas habitualmente para conversar o recrearse.

- **Simulaciones de Situaciones Colectivas**

Es uno de los recursos más ricos para el desarrollo de la lengua oral, la dramatización es un gigantesco proceso de codificación múltiple que se sirve de los distintos recursos expresivos, de los distintos códigos, de nuevas convenciones.

- **La Descripción y la Narración**

Se trata de un texto oral con unas características propias donde los estudiantes son capaces de ir gestando sus propias historias, de ahí que lo más importante sea resaltar un asunto y en torno al cual pueden ir o no apareciendo otros.

- **La Argumentación y Comentarios Orales**

Técnica basada en el léxico de las personas, con el propósito de exponer frente a la audiencia ideas y reflexiones sobre un tema.

Las técnicas anteriormente descritas se basan en el trabajo de grupos, lo que facilita, a su vez, el aprendizaje significativo el que implica tres tipos de interacciones: profesor-alumno, alumno-profesor, alumno-alumno.

López (1996), señala que el lenguaje oral debe ser trabajado en sus diversos textos, proponiendo al profesorado las técnicas adecuadas para hacer posible el desarrollo apropiado de dicho ámbito lingüístico. (p.117).

Para lograr un aprendizaje significativo en el estudiante y contribuir en la realización personal del individuo las actividades deben estar basadas en su adaptación al medio socio-cultural, de esta forma lo llevará a una compensación de las posibles deficiencias lingüísticas procedentes de su medio de origen.

Trabajar los textos orales en clase debe conducir a formar al alumnado para que pueda utilizarlos como medio de comunicación en todas aquellas situaciones que le sean necesarias.

3.13. Los medios audiovisuales como herramienta para potenciar la expresión oral

En los procesos educativos de enseñanza aprendizaje en cuanto a procesos de comunicación donde intervienen tres elementos básicos: el emisor, el mensaje y el receptor.

Desde la mirada tradicional en la sala de clase se considera que el emisor y fuente de conocimiento fundamentalmente es el profesor, el mensaje son los contenidos educativos que se pretenden transmitir y el receptor suele ser el alumno.

Desde el surgimiento de los MMC (medios masivos de comunicación), el enfoque es más moderno: todos los agentes emiten y reciben información, haciendo que el mensaje haga referencia tanto a los contenidos de la enseñanza como a las representaciones de los estudiantes en cualquiera de las formas en las que se manifieste su opinión.

Al respecto, S. Yelo (2017) resume que los MMC, en su versión analógica o digital, del papel a la red, son una reinteracción de los sistemas comunicativos que los soportan: el lenguaje escrito y audiovisual toman, al ser utilizados en la comunicación para el escenario público, una dimensión nueva ya ampliamente analizada, pero se puede ir más allá. La evolución comunicativa de los medios permite descubrir lo que era una forma más evolucionada y

sistémica de la narración y argumentación, además de una forma muy singularizada del sistema lingüístico oral y escrito en su sentido más amplio, se ha independizado hasta el grado de convertirse en una gramática nueva, no especializada y muy formalizada. En ella tienen desarrollo autónomo todos los elementos estructurales que nos permiten definir un sistema comunicativo en el mismo orden que el lingüístico. Y, ¿Para qué una nueva lengua? Porque los MMC no reflejan sólo el mismo mundo referente, los MMC se transmiten a sí mismos y a la realidad que mitifican, la actualidad, lo inmediato.

En estos procesos de comunicación interactiva, los medios audiovisuales son elementos complementarios de transmisión de los mensajes. Ahora bien, hay que reconocer que para que dichos medios puedan operar en el ámbito educativo, es necesario contar con el acceso a la tecnología de manera eficaz y consciente, a conexiones de calidad no siempre disponibles en las escuelas.

Respecto a los medios audiovisuales, (Raffino, M., 2019). Indica que estos, emplean tecnología multimedia, que combina las virtudes visuales del modelo impreso con la inmediatez de la radio hablada, logrando así un formato más complejo que imita la presencia real en el orden de los eventos transmitidos. Este es el caso de la televisión, el cine y más recientemente el Internet. La combinación de audio y voz en un medio de comunicación masiva tuvo lugar por primera vez en el desarrollo del cine sonoro, alrededor de 1920 y representó una renovación de las prácticas de filmación y concepción misma del cine y luego de la televisión, ya que brindaban una experiencia más rica y similar a la vida real a sus representaciones, que hasta entonces se parecían más a lo teatral.

La llegada de las nuevas tecnologías de la información y en especial de Internet y los distintos formatos de video digital significó un cambio aún más rotundo, en el que estos elementos tan semejantes a la vida real podían ser manipulados e intervenidos para generar sorprendentes efectos visuales y auditivos, como los que hoy disfrutamos en el cine de ficción.

Además, la popularidad de incluso comunicarse con familiares lejanos en tiempo real, pudiendo verlos y escucharlos a través de enormes distancias con las redes virtuales permitió la circulación masiva de contenidos audiovisuales, hasta el punto que cualquier usuario con un teléfono celular dotado de cámara puede registrar eventos audiovisualmente y compartirlos con el público.

3.14. Características de los medios audiovisuales

Como su nombre lo indica, los medios audiovisuales son aquellos que combinan tanto aspectos visuales (imágenes fijas o en movimiento) como sonoros. Se basan en la convivencia sincronizada de estos estímulos, ya sea que pretendan imitar la realidad o proponer una nueva, ficcional y suelen ser inmediatos. Se distinguen los tradicionales, masivos e interactivos.

Tradicionales: Casos como el del pizarrón, las diapositivas o los retroproyectores tradicionales, no son propiamente audiovisuales (sino más bien visuales), pero constituyen el germen de lo que vendría después, ya que en sus casos el medio visual era acompañamiento de una explicación oral por parte del profesor o expositor, de modo de sacar provecho a los dos formatos.

Masivos: A partir de la masificación de la imagen y del sonido, el cine y la televisión se convirtieron en poderosos medios audiovisuales para llegar a la población de manera veloz e inmediata, y por eso los medios de comunicación de este tipo, sobre todo las televisoras, cobraron una importancia vital en el concierto de las sociedades, llegando a ser denominadas como parte del “cuarto poder” o poder mediático.

Interactivos: A partir de la aparición de la Internet, los medios audiovisuales no sólo fueron masivos y veloces, sino además permitieron que el espectador pudiera intervenir con su feedback, ser también información, como en las videoconferencias o videollamadas.

Los medios audiovisuales cumplen un papel clave en la información de las masas en la sociedad contemporánea, permitiendo presenciar la realidad como si estuviesen allí, en cualquier otro rincón del mundo. Igualmente, nos permite soñar con realidades posibles mediante el cine de ficción y vivir esos mundos de mentira como si existieran en verdad, mediante el manejo del sonido y la visión. A esto debe sumarse la enorme ventaja que las telecomunicaciones audiovisuales significan, superando distancias enormes para permitir a dos o más personas verse y oírse en tiempo real: una verdadera revolución comunicativa global (Raffino, M., 2019).

El estudiantado actual ha nacido en el contexto de los medios audiovisuales interactivos, exige medios participativos que faciliten actividades interactivas, haciendo realidad aquello de que se aprende más en la medida que participe más el sistema sensorial.

En el IV congreso nacional sobre análisis fílmico desarrollado en Castellón (2011), se señala que los géneros audiovisuales son herramientas de desarrollo constante. El soporte digital permite hablar no de un medio concreto, sino de multimedia, como integrador de los demás medios conocidos y como mecanismo configurador que facilita el aprendizaje, es decir, una serie de clasificaciones que sirven como instrumento pedagógico. Lazo (2011) Se refiere a un “asentamiento” en la teoría narrativa del siglo XX, considerando que existen tres modos de aproximación a la realidad por parte del informador, de los cuales surgen los paradigmas de géneros informativos audiovisuales:

-Géneros referenciales o expositivos: se caracterizan por ofrecer la versión distanciada de los hechos, son comprobables en un tiempo y un lugar.

-Géneros expresivos o testimoniales: los cuales ofrecen la percepción personal del autor respecto a la realidad, exponen su pensamiento, interpretación, opinión, sentimientos y actitud de manera subjetiva.

- Géneros apelativos o dialógicos: contemplan hechos, ideas u opiniones de personas (protagonistas o testigos) o expertos a través del diálogo o la entrevista.

3.15. El cortometraje como herramienta tecnológica

El cortometraje es una técnica de animación que consiste en tomar fotografías de un objeto, haciendo ligeros cambios en su posición o en su forma, para que al reproducir todas las imágenes como una serie continua, se obtenga la ilusión de movimiento.

Fernández y Barreira (2017) realizaron un estudio basado en una experiencia implementada con alumnado de altas capacidades de Educación Primaria utilizando el cortometraje como estrategia innovadora en la animación y creación audiovisual, para la mejora de sus potencialidades y concluyen que al utilizar la grabación como recurso educativo se puede llegar a ofrecer múltiples posibilidades y hacer más motivador y completo el aprendizaje. La creatividad es necesaria en todas las actividades educativas, porque permite el desarrollo de aspectos cognitivos y afectivos importantes para el desempeño productivo, a través de procesos interactivos, que facilitan al estudiantado plantearse desde su situación de vida, desde sus experiencias más motivados, se distraen menos ya que se sienten implicados

en el proceso y hacen más actividades sin darse cuenta, adquiriendo y optimizando una mejora en la construcción del propio conocimiento.

Por otro lado, es importante destacar el trabajo colaborativo que implica este proyecto, basándonos en la reflexión de que las actividades y tareas han de estar orientadas a desarrollar el aprendizaje autónomo, la curiosidad natural, el pensamiento creativo, el juicio crítico, la autocrítica y autoevaluación, la autoestima y las relaciones personales. Decidí emplear una técnica de animación y creación audiovisual para favorecer la participación del grupo-clase y la inclusión a través de una metodología colaborativa, además de permitir una función catártica asociada a la experiencia de poder plantearse desde su vida cotidiana.

3.16. El cortometraje como alternativa educativa

La utilización de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación en el aula no solo produce beneficios en torno al conocimiento, reconocimiento y valoración de estas herramientas de aprendizaje, sino que también a nivel general ayudan al desarrollo integral del alumnado, logrando una serie de cambios de conducta además de los aspectos técnicos concretos. En una investigación acción sobre el cortometraje como alternativa educativa indica que sería imprescindible considerar este tipo de recurso indispensable a la hora de inculcar tanto conocimientos a nivel teórico-práctico como una serie de valores y actitudes esenciales para una optimización y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y del propio desarrollo integral del individuo (Díaz, A.M., 2014: p. 206).

La acción pedagógica en el aula a través de métodos alternativos de enseñanza resulta necesaria para la nueva era social en la que estamos inmersos. La sustitución de los antiguos mecanismos de enseñanza destinados a un tipo de alumnado de acuerdo a épocas pasadas por nuevas formas de presentar contenidos y metodologías acordes a la juventud resulta fundamental. El docente debe cambiar en consecuencia a los cambios generacionales que se están produciendo en la actualidad. Como complemento a esta actividad, sería interesante la realización de diversas puestas en escena de cortometrajes, en el que ya forme parte de la acción tanto el movimiento, la dicción, el canto, la dramatización, y los aspectos técnicos de iluminación, escenografía y puesta en escena. De esta forma, se aunarían las diferentes artes (poesía, música, pintura, danza, drama, escultura) junto a las nuevas tecnologías, pudiendo obtener una actividad mucho más gratificante e interesante y a la vez interdisciplinar.

El cortometraje, el stop motion y otros géneros que seguro surgirán, vienen desde el juego dramático, del teatral; de antigua data. Desde siglos anteriores, las personas representaron sus tragedias, sus alegrías o la mezcla. Todas las generaciones han aprendido a través de actividades lúdicas más que por las impuestas. Y al hacerlo así, se han sentido bien, contentos. Es cosa de observar un pequeño de 3 años cuando descubre por sí mismo que puede representar un gato en la arena ayudado por un palo que ha recogido y que le sirve de pincel o cuando al ver a un niño de 10 años le pide sus gafas y su sombrero para caminar como el de diez años.

Sin embargo, hay diferencia entre los dos adjetivos. Tejerina (2006) puntualiza que desde la LOGSE en España, el juego dramático inicia su inclusión en los currículos escolares con más fuerza y escasos recursos, situación antes vivida en países europeos más desarrollados. En los tercermundista como el nuestro, aún está en los discursos curriculares y poco se practica en aula: el teatral sería al servicio de la representación ante un público diferente al que hace la representación; en cambio el Juego dramático es un sinónimo de dramatización, la denominación que ha triunfado en las disposiciones oficiales, traducción literal del «*jeu dramatique*» francés, el término está muy difundido en nuestro país debido al éxito de esta técnica pedagógica, inaugurada por Leon Chanceler en los años treinta, y, con diferentes matices, muy extendida desde los años setenta en el marco de L'École Nouvelle y su movimiento de renovación de la escuela (Dasté, Jenger y Voluzan, 1977; Beauchamp, 1978 y 1984). No surge con el enfoque comunicativo, sino mucho antes. Ya en los años treinta fue una sistematización de experiencias que los seres humanos han practicado por necesidad desde la antigüedad en diversas culturas.

El “Juego dramático” designa las múltiples actividades de un taller de expresión dramática, que agrupa el conjunto de recursos y de prácticas convergentes (actividades de expresión corporal, expresión lingüística, expresión plástica y expresión rítmico-musical, juegos de roles, improvisaciones, juegos mímicos, de títeres y de sombras, etc.) que se funden en un mismo proceso de descubrimiento y de creación. La acción puede plasmarse mediante el lenguaje corporal, el verbal, a través sólo de los gestos, etc. y los jugadores pueden actuar de modo directo (juegos dramáticos personales) o bien utilizar subtítulos simbólicos: máscaras, títeres, sombras... (Juegos dramáticos proyectados)” (Tejerina, 2006).

La razón principal, demostrada en numerosas investigaciones, es que el juego funciona como una estrategia de desbloqueo y de liberación expresiva y constituye una formidable plataforma para la creatividad. Como señala Bruner (1984, p. 219, cit. en Tejerina, 2006): «Jugar para el niño y para el adulto... es una forma de utilizar la mente, e incluso mejor, una actitud sobre cómo utilizar la mente. Es un marco en el que poner a prueba las cosas, un invernadero en el que poder combinar pensamiento, lenguaje y fantasía.»

Conviene mencionar algunas de las conclusiones de trabajos decisivos sobre la teoría y los beneficios del juego infantil para fundamentar importantes conclusiones en el ámbito del juego dramático en la Educación Primaria. El juego es el medio natural de aprendizaje del niño, crea una zona de «desarrollo próximo» (Vigotsky, 1979, p. 156, cit. en Tejerina, 2006) en la cual se mueve por encima de su edad promedio y de su conducta habitual. En su actividad lúdica espontánea con otros niños, se demuestra que el estudiante se encuentra seguro y dispuesto para crear y experimentar, se sitúa en el límite máximo de sus capacidades, afirma su autocontrol y consigue metas que asimila con facilidad porque están de acuerdo con sus posibilidades reales y su gratificación personal (Vandenplas-Holper, 1982, cit. en Tejerina, 2006).

Tejerina (2006) se pregunta si ¿Hay un lugar para el juego dramático en la escuela? Debe asegurarse un espacio para el juego dramático desde la Educación Infantil hasta la E.S. Partir del espontáneo juego de roles, primera forma de teatralidad de los niños, que demuestra su disposición natural para la imitación y la ritualización, sus múltiples caminos de expresión y creatividad, huir del público y del espectáculo e investigar a fondo en sus necesidades expresivas reales frente a los variados intentos de manipulación de los adultos y las exigencias artificiales que con frecuencia los niños mismos tratan de imponer.

Para finalizar, es bueno puntualizar que se han privilegiado las actividades interactivas, realizadas por dos o más participantes que se influyen mutuamente, en un intercambio de acciones y reacciones verbales y no verbales, considerando que en una perspectiva interaccionista y sociodiscursiva. Hay que insistir en las situaciones de interacción social que determinan las actividades lingüísticas de los aprendices y sobre el hecho de que toda la actividad lingüística moviliza los signos que se materializan en textos (Dolz-Mestre, J.; Gagnon,

R. y Sánchez, V. 2010). Los cuales han sido contruidos a partir de su vida cotidiana, con sus problemas y tensiones, sus sueños y abandonos, sus alegrías y sus dolores.

Desde la perspectiva de la teoría sociocognitiva del aprendizaje de Vigotsky (1985) centrada en las interacciones, la influencia mutua, los intercambios verbales y las actividades de construcción conjunta (cit. en Doslz-Mestre y Schneuwly, B, 1997). Exponen el interaccionismo intersubjetivo y el instrumental en el interaccionismo intersubjetivo se refiere a la dinámica transaccional de los intercambios durante el aprendizaje, donde los discursos son herramientas claves para aprender en situaciones naturales. El interaccionismo instrumental se observa en las relaciones de enseñanza-aprendizaje y en los instrumentos que puedan construirse para transformar los comportamientos. Las situación de enseñanza para que los escolares superen sus limitaciones haciendo operativa la ZDP tiene y exige un nivel de concreción curricular, las secuencias según capacidades y dificultades del curso implicados en la secuencia didáctica con validez didáctica. Validez didáctica es la posibilidad de gestión de enseñanza propuesta, la coherencia de los contenidos de enseñanza y los resultados del aprendizaje. En este contexto y desde el punto de vista didáctico, el texto se considera, desde hace tiempo, como la unidad de base de la enseñanza de la producción oral y escrita, pero también de la lectura y de la recepción oral.

En el marco de un proyecto de comunicación que integra las diferentes dimensiones del trabajo sobre un género textual, la secuencia didáctica se organiza en cuatro etapas: la puesta en situación, la producción inicial, los talleres y la producción final (Doslz-Mestre et al., 2010). La cual, traté de seguir durante este proyecto de investigación-acción.

3.17. Actividades interactivas o de interacción

En este proyecto se habla de actividades de interacción, que según el Diccionario ELE (VVAA, 2008), son aquellas actividades de la lengua —principalmente, orales, cara a cara y en tiempo real— en las que dos o más alumnos se van turnando en sus papeles de emisor y receptor de mensajes y van construyendo conjuntamente una conversación o un texto escrito, mediante la negociación de significados y siguiendo el principio de cooperación. Tales actividades las realizan utilizando unas competencias y desarrollando unos *procesos lingüísticos* (procesos neurológicos y fisiológicos) de expresión y comprensión, con el propósito de alcanzar unos objetivos concretos: entablar o mantener la amistad, intercambiar

información, etc. Las estrategias de interacción, por su parte, son unos recursos comunicativos que les ayudan a llevar a cabo con éxito la actividad lingüística.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) describe las actividades y estrategias de interacción en el apartado 4.4., donde también se tratan los demás tipos de actividades y estrategias: de expresión de comprensión y de mediación.

En contraposición a las actividades de expresión (por ejemplo, recitar un poema) o de comprensión (por ejemplo, leer un artículo académico), que comportan un proceso lingüístico unidireccional, en el que un usuario (hablante-escritor) produce un texto para expresar unas ideas, unos sentimientos, etc. y comunicarlos a unos destinatarios (lectores u oyentes), las actividades de interacción (por ejemplo, la conversación o la correspondencia) entrañan un proceso lingüístico bidireccional harto más complejo que la suma de un proceso de expresión más otro proceso de comprensión.

En efecto, además de contener esos dos procesos, la interacción implica la construcción de un discurso conjunto y, por tanto, la creación colectiva de significado, elaborando más o menos el mensaje y explicitando más o menos el contenido, en función del grado de contexto mental común y experiencia compartida de los participantes.

Capítulo N° 4:

Pregunta, Objetivos e Hipótesis del Proyecto

4.1. Preguntas de investigación

¿Cómo fortalecer y potenciar la expresión oral formal a través de una propuesta pedagógica interactiva, basada en el trabajo colaborativo entre estudiantes de alta vulnerabilidad social de un séptimo año básico de Educación General Básica de la ciudad de Los Ángeles?

4.2. Objetivo General

- ✓ Diagnosticar, diseñar, implementar y evaluar estrategias interactivas innovadoras aplicables en aula, generando impacto en las competencias lingüísticas de la expresión oral formal en estudiantes de séptimo año básico de la Escuela Clara Rebolledo de Godoy de la ciudad de Los Ángeles.

4.3. Objetivos Específicos

- ✓ Diagnosticar el estado de la habilidad de expresión oral formal de los estudiantes, mediante la aplicación de un pre-test.
- ✓ Diseñar y ejecutar estrategias didácticas que promuevan el desarrollo de las habilidades de expresión oral en aspectos kinésicos, proxémicos, oralidad y verbalización por medio de talleres interactivos.
- ✓ Identificar los cambios en el nivel de la expresión oral formal de los estudiantes, a partir del análisis del pos-test de evaluación.
- ✓ Implementar, ejecutar y evaluar un producto final que englobe las estrategias metodológicas aplicadas durante el taller didáctico.

Evans. E. (2014: 43 y ss) especifica que estos cambios se proponen de manera razonada con el objetivo de lograr una solución viable. En el proceso de ejecución de las acciones requiere replantear o modificar el proceso de cambio en el diseño, implementación y/o ejecución de la investigación-acción. En este contexto, es importante la hipótesis de acción, que se presenta a continuación. Se denomina hipótesis de acción porque precisamente trata

de posibles acciones que generan el cambio o transformación de la enseñanza en aula para solucionar un problema detectado.

4.4. Hipótesis de acción:

La implementación de una innovación didáctica centrada en actividades interactivas de juegos lingüísticos y dramáticos, cuentacuento, declamación, debate y cortometraje, desde la vida cotidiana del estudiantado, favorece el desarrollo de la expresión oral formal de los y las escolares de séptimo año básico de una escuela municipal de alta vulnerabilidad de Los Ángeles

Capítulo N° 5

Metodología – Población – Muestra – Recolección de Información del Proyecto

5.1. Metodología

Como proyecto de investigación-acción, permitió la identificación del problema y se enfocó en el desarrollo de un plan de acción basado en la planeación, aplicación y evaluación de estrategias que favorecieron de forma positiva la solución a la problemática existente, en forma colaborativa entre el equipo docente y el estudiantado de 7° año básico.

5.2. Metodología del proyecto

Es un proyecto de investigación-acción, teniendo en cuenta la problemática identificada en el grupo estudiantil, se aplicaron diversas actividades enfocadas en la expresión oral formal, promoviendo el desarrollo en los aspectos kinésicos, proxémicos, oralidad y de verbalización. Aunque se evalúa el impacto del proyecto con una pauta cuyos datos se cuantifican para facilitar la comparación entre el pretest y el posttest, a través de todas las fases del proyecto, dialogan los procesos de observación y reflexión docente en procura de la mejor solución para resolver participativamente el problema priorizado en el equipo de docentes participantes en el proyecto, dado que de acuerdo con Elliot (2005:88), la investigación - acción es:

El estudio de una situación social que busca mejorar la calidad de la acción en la misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas. En la investigación acción, las “teorías” no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica.

Siguiendo los lineamientos anteriormente descritos, Evans. E. (2010, p.43) señala que la investigación acción tiene una dinámica cíclica y espiral centrada en:

- Detectar el problema, clarificarlo y diagnosticarlo.
- Formular un plan o programa para resolver el problema e introducir el cambio.
- Implementar el plan o programa y evaluar sus resultados.
- Retroalimentar, lo que conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión-acción.

Por lo tanto, el plan de desarrollo de investigación acción, tiene por finalidad cambiar o transformar la situación problemática del aula. Es lo que otros autores denominan guía de acción. En este proceso, los docentes de aula lideran los cambios.

5.3. Método

El método aplicado en este estudio se denomina “Investigación-acción” de tipo cuantitativo con un diseño pre-experimental de un solo grupo, con pretest, implementación de la innovación didáctica y posttest. El grupo participó durante la segunda quincena de septiembre 2019 en los diagnósticos de expresión y lectura oral y desde el 2 de octubre al 20 de diciembre 2019 en la implementación de las actividades interactivas de 2 meses y medio de una rutina basada en 20 sesiones divididas en cinco estrategias interactivas, enfocadas en potenciar la expresión oral formal de los estudiantes y lograr finalmente aplicar lo aprendido a través de la elaboración de un recurso audiovisual “El Cortometraje”.

5.4. Población

La población de esta investigación acción estaba conformada por estudiantes de Educación General Básica los cuales correspondían a un 7° año básico.

5.5. Muestra

La muestra es intencionada, son los 12 estudiantes de séptimo año básico de Educación General Básica de una escuela urbana con altos índices de vulnerabilidad, ubicada en la ciudad de Los Ángeles.

5.6. Variables Investigativas

5.6.1. Independiente

Talleres de desarrollo de expresión oral formal y expresión corporal gestual, de la expresión oral. Actividades interactivas de juegos lingüísticos y dramáticos, declamaciones poéticas, cuentacuentos, debates y elaboración de un cortometraje.

5.6.2. Dependientes

Calidad de la expresión oral en un contexto de interacción comunicativa. La cual incluye cuatro aspectos: kinésicas, proxémicas, verbales, y orales.

5.6.3. Interviniente: el género de los y las escolares: F/M

5.7. Técnicas de recolección de datos

La técnica de recolección de datos para Hernandez, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014) implica tres actividades: seccionar, aplicar y preparar observaciones, registros y mediciones obtenidas. Aunque se usaron varios instrumentos en las evaluaciones formativas de proceso, para el análisis pretest-intervención didáctica y posttest, que permitiera evaluar el impacto, utilicé la pauta de evaluación de la expresión oral de Álvarez et al., 2015.

5.7.1. Pauta de evaluación de expresión oral formal (Anexo 1)

Este instrumento tiene cuatro aspectos para evaluar la expresión oral formal: kinésicos, proxémicos, verbalización y oralidad, Es una escala Lickert de 17 ítems con un máximo de 3 puntos c/u. Con un total de 51 puntos.

5.7.2. Pauta de observación de la lectura de Bennet (Anexo 2)

Pauta confeccionada por Albert Bennet, (1942) Basada en las características de la lectura oral. Dicho instrumento se divide en las siguientes categorías: a) Fluidez, b) Reconocimiento de palabras, c) Enfrentamiento de las palabras desconocidas, d) Utilización del contexto, e) Usos de la voz, f) Hábitos posturales.

5.7.3. Cuestionario de intereses (Anexo 3)

Instrumento basado en el trabajo de Marcelo. C., Zapata. M (2008) Busca recoger información enfocada en la asignatura de Lenguaje, Comunicación y Literatura exactamente en los intereses de los estudiantes frente a la dinámica de clase, contenidos y estrategias innovadoras aplicadas.

5.7.4. Rúbrica de evaluación Dominio Lector (Anexo 4)

Rúbrica utilizada por la entidad de “Midas Educa”, (*asesoría educacional que propende al mejoramiento de la educación chilena a través de una plataforma educativa*). Para medir el dominio lector de los estudiantes del Establecimiento Educacional. Este instrumento se divide en cuatro categorías enfocadas en la precisión de la lectura. a) Ritmo de lectura y fraseo,

b) Expresividad y entonación, c) Pautas al leer, d) Seguridad al leer, e) Modulación y pronunciación de palabras.

5.8. Planeación y socialización

La finalidad de este plan de acción fue colocar a disposición de los estudiantes variadas actividades didácticas que permitieran potenciar las habilidades y competencias enfocadas en la fluidez verbal formal, de esta manera, los estudiantes lograron adquirir mayores herramientas para desenvolverse en cualquier área del currículum escolar y en situaciones de la vida cotidiana.

5.9. Unidad didáctica implementada

Las sesiones a trabajar en el taller interactivo fueron escogidas luego de analizar los resultados del cuestionario de intereses y la pauta de observación de la lectura de Bennet. De esta forma se logró una recogida de información centrada en los intereses de los estudiantes del curso a intervenir, con el fin de ampliar las expectativas y la visión hacia la asignatura.

Las actividades didácticas se basaron en la enseñanza de estrategias de expresión oral formal y fueron enfocadas en las unidades N°5 ***“El Romancero y la Poesía Popular”*** y N°7 ***“Los Medios de Comunicación”*** de los planes y programas de estudio de la asignatura Lenguaje, Comunicación y Literatura, impartidas durante el segundo semestre 2019.

El propósito de desarrollar un trabajo lúdico en base a las unidades anteriormente mencionadas jugó un rol fundamental en la comunicación oral de los estudiantes, debido al impacto que generó al trabajar colaborativamente.

Capítulo N° 6
Etapas – Implementación – Evaluación y Difusión del Proyecto

6.1. Etapas del proyecto

A continuación, se presenta el nombre de las actividades que se realizaron durante dos meses y medio con los estudiantes de séptimo año básico del establecimiento Clara Rebolledo de Godoy de la ciudad de Los Ángeles.

Tabla N° 13

Propuesta metodológica de actividades interactiva aplicada a estudiantes de séptimo año básico¹⁷

Categorías	Tipo de actividad
1.-Actividades basadas en el juego lingüístico.	<ul style="list-style-type: none">▪ Declamación
2.-Actividades basadas en el juego dramático.	<ul style="list-style-type: none">▪ Creación Colectiva▪ Juego de roles.
3.-Actividades basadas en textos literarios.	<ul style="list-style-type: none">▪ Cuentacuentos
4.-Actividades basadas en la comunicación formal.	<ul style="list-style-type: none">▪ Debates
5.-Actividad de cierre.	<ul style="list-style-type: none">▪ Cortometraje

¹⁷ Escuela Municipal E-871, Clara Rebolledo de Godoy, Los Ángeles.

6.2. Presentación del proyecto

Luego de realizar la evaluación diagnóstica relacionada con la fluidez verbal de los estudiantes se realizó una reunión conformada con el equipo directivo del establecimiento y en conjunto a la Educadora Diferencial que apoya a los estudiantes con N.E.E del curso, se llegó a la conclusión de buscar estrategias eficaces para poder potenciar este aspecto que se estaba viendo debilitado en los estudiantes. Se conformó un equipo de trabajo basado en la “co-docencia” y se elaboró un plan de acción aplicable en aula. Este plan se dio a conocer por medio de un “G.P.T” (*Grupos Profesionales de Trabajo*) y fue monitoreado semanalmente en el Consejo de Profesores.

6.3. Implementación

6.3.1. Etapa de Diagnóstico

A continuación, se presenta la etapa de **Diagnóstico**, previa a la implementación en aula del proyecto I.A.E con fechas estipuladas, docentes responsables, estructura e implementación de trabajo.

Diagnóstico	Fecha de aplicación: 23 de septiembre 2019. Tiempo: 45 minutos.
Pauta de Observación de la lectura oral de Bennet. Confeccionada por Albert Bennet, (1942). Adptación de la propuesta didáctica de trabajo en área socio efectiva de los autores: Arancibia. J., Córdova. D., Morales. E., Rojas. D (2014).	
Estructura: Esta pauta se divide en 47 aspectos observables enfocados en la calidad de la lectura oral los cuales se subdividen en seis categorías. a) Fluidez , b) Reconocimiento de palabras , c) Enfrentamiento de las palabras desconocidas, d) Utilización del contexto , e) Uso de la voz , f) Habitos posturales.	

Aplicación:

Se dividió en dos grupos a los estudiantes de séptimo año básico. Un grupo trabajó con la docente de asignatura de Lenguaje, Comunicación y Literatura. La otra mitad del curso quedó a cargo de la Educadora de Diferencial.

Se entregó una fábula en verso de Tomás de Iriarte, denominado “Los dos Conejos” contiene 139 palabras y 9 párrafos. Para comenzar a trabajar, los estudiantes buscaron un lugar tranquilo y retirado de ruidos que pudieran interferir en el proceso de lectura.

Los lugares escogidos fueron la biblioteca del establecimiento y la sala de recursos respectivamente. Las docentes encargadas entregaron las instrucciones de la actividad diagnóstica dando a conocer a los estudiantes el por qué y para qué de esta actividad.

Posteriormente, se le entregó a cada estudiante el texto, con el propósito de que ellos realizarán una lectura previa de forma rápida y silenciosa durante 5 minutos.

Una vez finalizado el proceso de “preparación de la lectura”, las docentes solicitaron a los estudiantes acercarse de forma individual y comenzar la lectura del texto, para iniciar el proceso de evaluación.

Al finalizar la actividad, se realizó un análisis con todos los integrantes del curso para evaluar su habilidad lectora, dando a conocer qué aspectos estaban más débiles, qué les resultó más fácil, qué habría que mejorar para la próxima evaluación y por qué.

<p>Diagnóstico</p>	<p>Fecha de aplicación: 30 de septiembre 2019.</p>
<p>Cuestionario de intereses. Adaptado por Marcelo. C., Zapata. M (2008). En su trabajo: "Evaluación de la calidad para programas completos de formación docente a través de estrategias de aprendizaje abierto y a distancia". Metodología de uso y descripción de indicadores.</p>	<p>Duración de la aplicación: 20 minutos.</p>
<p>Estructura:</p> <p>El cuestionario de intereses cuenta con siete preguntas abiertas enfocadas en la asignatura de Lenguaje, Comunicación y Literatura. Específicamente, en el desempeño de la expresión oral y las actividades que se realizan actualmente dentro de aula para potenciar esta competencia lingüística. Su objetivo es conocer los intereses del curso.</p>	
<p>Aplicación:</p> <p>Antes de comenzar la clase de Lenguaje, Comunicación y Literatura, la docente entregó la información sobre la actividad a realizar, comentando a los estudiantes el por qué y para qué la aplicación de este cuestionario de intereses.</p> <p>Se aproximó a los estudiantes a recordar sus conocimientos previos en relación al concepto de "Expresión Oral" iniciando una conversación lúdica y activa para ir generando conjeturas y poder posteriormente, responder el cuestionario con argumentos recientes.</p> <p>Se distribuye a los estudiantes dentro de la sala de clases resguardando una distancia entre un alumno y otro. Una vez organizados en sus lugares, la docente lee las instrucciones y entrega los lineamientos para que los estudiantes puedan responder de forma clara y detallada cada una de las siete preguntas que contiene el instrumento.</p> <p>Una vez finalizado el proceso, se realizó una socialización de satisfacción post cuestionario. Se preguntó a los estudiantes si se sintieron cómodos al responder las preguntas. Si existió algo que pudo dificultar este proceso y si alguno puede compartir cuáles son sus expectativas a lograr desarrollar en la asignatura durante la futura unidad didáctica.</p>	

Diagnóstico:	Fecha de aplicación (Pre test)
Pauta de evaluación de expresión oral formal (Álvarez, Y. y Parra, L., 2015).	07 de octubre 2019. Duración de la implementación: 45 minutos. Fecha de aplicación (Post test) 25 de noviembre 2019.
Estructura: La Pauta de evaluación de Expresión Oral Formal, incluye cuatro áreas: Kinésico, Paralingüístico u Oralidad, Verbalización y Proxémico, con sus indicadores que se valoran con una escala tipo Lickert, con las opciones de A: adecuada (3), P.A: poco adecuada (2), I: inadecuada (1), N.U: no usa (0), con 17 ítemes tiene un puntaje máximo de 51 pntos.	

6.4. Evaluación

En el inicio y al final del proyecto, se usó la Pauta de Evaluación de Expresión Oral Formal (Álvarez, et al., 2015), que incluye cuatro áreas: Kinésico, paralingüístico u Oralidad, Verbalización y Proxémico, con sus indicadores que se valoran con una escala tipo Lickert, con las opciones de A: adecuada (3), P.A: poco adecuada (2), I: inadecuada (1), N.U: no usa (0), con 17 ítemes tiene un puntaje máximo de 51 puntos.

A continuación, se describe la pauta según aspectos e indicadores, en la tabla siguiente:

Tabla N° 14
 Descripción de la Pauta de Evaluación de Expresión Oral Formal¹⁸

ÁREAS	KINÉSICOS	ORALIDAD	VERBALIZACIÓN	PROXÉMICOS
N° de aspectos	5	3	7	2
Aspectos	1.Postura corporal 2.Gestualidad 3.Expresión facial 4. Mirada 5. Persuasión	6.Volumen de voz 7.Ritmo 8.Fluidez	9.Vocalización 10. Articulación 11.Coherencia 12.Cohesión 13.Claridad 14.Vocabulario 15.Discurso	16.Manejo del espacio 17.Dominio del Escenario

Esta pauta permite evaluar las áreas que participan en la expresión oral, como son los kinésicos, la oratoria, la verbalización y la proxémica, en forma práctica y aproximada, tiene la ventaja de evaluar en una situación real de comunicación oral y es de relativa facilidad de aplicación.

La tabla de especificaciones de la pauta es la siguiente, que he reconstruido a partir de las áreas, aspectos, indicadores y criterios señalados por Álvarez y Parra (2015).

¹⁸ Autor: Álvarez, Yolima y Parra, Liliána (2015). "Fortalecimiento de la expresión oral". Tesis de Magister en Lingüística.

Tabla N° 15
Pauta de Resumen de Evaluación de la Expresión Oral Formal¹⁹

Objetivos	Descriptorios	Puntaje de cada descriptor	Total puntaje máximo	Porcentaje
Maneja aspectos kinésicos de la expresión oral.	1-2-3-3-4-5	0-3	15	29,4
Maneja la oratoria: volumen, ritmo y fluidez.	6-7-8	0-3	9	17,64
Domina la verbalización en su expresión oral.	9-10-11-12-13-14-15	0-3	21	41,17
Maneja elementos de Proxémica en su expresión oral.	16-17	0-3	4	7,84
Total	17	0-51	51	100

Sobre el origen de la Pauta de Evaluación de la Expresión Oral Formal, en el informe de la tesis de Magíster en Lingüística de las autoras: Yolima Fernanda Álvarez Rincón y Adela Liliana Parra Rivera (2015), de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Las autoras señalan:

“Se diseñó una rejilla como instrumento de evaluación, teniendo en cuenta autores y textos como: “La comunicación oral y su didáctica” de María Victoria Reyzábal y “Discurso y desarrollo de la competencia comunicativa en la educación básica” de Justo Morales Álvarez y María Teresa Cortés (Álvarez, Y. y Parra, A., 2015: 23).

Esta pauta permite evaluar las áreas que participan en la expresión oral, como son los kinésicos, la oratoria, la verbalización y la proxémica, en forma práctica y aproximada, tiene la

¹⁹ Tabla de Especificaciones de la Expresión Oral Formal

ventaja de evaluar en una situación real de comunicación oral y es de relativa facilidad de aplicación.

Como las autoras no indican características de confiabilidad y no logré una respuesta a mi consulta en los correos que indicaba la publicación, hubo que hacer una aplicación piloto, 15 días antes de aplicarla al 7° año de la Esc. donde me desempeñé como docente. Esta aplicación la realicé con 60 escolares de 7° año básico en cuatro colegios y escuelas de diverso nivel sociocultural y porcentajes de logro: 14 de medio alto, con 88%; 14 de nivel medio medio, con 74,5%; 12 de nivel medio bajo, con 60,7 % y 20 de nivel bajo, con 50,9%. En los puntajes hubo más cercanía entre los grupos medio alto y medio-medio. Solicitamos a la profesora Lilian Vargas, Magíster en Didáctica de las Matemáticas en la Escuela de Educación, U. de C., que hiciera el cálculo de la confiabilidad con los datos de la aplicación piloto, a quien agradezco la gentileza de su colaboración. La pauta de evaluación de la expresión oral tiene un alfa de Cronbach de 0,92, valor superior a 0,8 que indica muy buena confiabilidad; con K (n° de ítems: 17; Vi (varianza por ítem): 4,26 y Vt (varianza total): 32,84.

En el curso 7° año básico de nivel bajo donde implemente el proyecto el alfa de Cronbach fue de 0,75, valor que está entre 0,65 y 0,85, que indica buena. En los dos cálculos, se usó el paquete estadístico SPSS y MS Excel.

6.5. Pautas de evaluación formativa

Para cada actividad propuesta en la innovación didáctica, se usó un instrumento de evaluación formal, administrados por el equipo de los tres docentes que participaron en el proyecto de investigación-acción.

Dichos instrumentos se detallan a continuación:

6.5.1. Rúbrica de evaluación de la Declamación (Anexo 5)

Instrumento de evaluación diseñado por González. E (2012). Docente de Lenguaje y Comunicación del Establecimiento Rosa Marckmann, Santiago de Chile. La rúbrica cuenta con cinco categorías de desempeño. a) Memorización, b) Pronunciación, c) Postura y movimiento, d) Expresión, e) Tono de voz. Cuenta con una puntuación máxima de 15 puntos.

6.5.2. Rúbrica de evaluación Cortometraje (Anexo 6)

Modificación del Instrumento de la autora Quintana. K., (2017). Docente Lingüística de la Universidad San Martín de Porres, Perú. La rúbrica de evaluación incluye siete categorías de desempeño. Entre ellas: a) Trabajo en equipo, b) Concepto, c) Guión, d) Preparación del equipo, e) Investigación, f) Iluminación, g) Sonido.

6.5.3. Rúbrica para evaluar Cuentacuentos (Anexo 7)

Instrumento de evaluación elaborado por García. A., (2014). Docente de Lenguaje, Comunicación y Literatura del establecimiento Andrés Bello, Chiguayante. La rúbrica cuenta con 36 puntos y seis criterios de evaluación señalados a continuación: a) Viaje, b) Narración, c) Oralidad, d) Comunicación no verbal, e) Recepción del cuentacuentos, f) Extensión.

6.5.4. Rúbrica de evaluación El Debate (Anexo 8)

Modificación del instrumento de Cifuentes. A., (2018). Docente de Lenguaje, Comunicación y Literatura del establecimiento Monte de Asis, Región Metropolitana. La rúbrica cuenta con 42 puntos e incluye cuatro criterios de evaluación: a) Trabajo en equipo, b) Manejo del tema, c) Recursos paralingüísticos, d) Recursos no verbales.

6.5.5. Rúbrica de evaluación Juego de Roles (Anexo 9)

Instrumento modificado en la tesis “Los juegos de rol” como estrategia para el desarrollo del pensamiento crítico y competencias comunicativas de interpretación y argumentación. Roa. A., (2018). Especialista de la Lúdica. EE.UU. El instrumento cuenta con 18 puntos y seis aspectos de evaluación. a) Presentación, b) Pronunciación, c) Uso de vocabulario, d) Vestuarios y accesorios, e) Originalidad, f) Uso de tiempo.

7. Difusión

En la comunidad educativa, se presentó el proyecto a los directivos de la escuela, quienes aprobaron su implementación y las evaluaciones asociadas al desarrollo durante el segundo semestre del año 2019.

Los resultados del proyecto de investigación-acción se expondrán ante los apoderados(as), cuerpo docente y directivos del establecimiento, cuando se normalice el año escolar 2020.

Se elaborará un artículo que se enviará a revistas de Educación del país y se expondrá en Congresos de Educación, en seminarios de investigación regional y nacional. El informe será parte de la Biblioteca digital de la Universidad de Concepción.

Capítulo N° 7 Programación de Actividades y Recursos

En este capítulo se presentará una descripción de las actividades que se programaron para la realización de este proyecto de investigación acción, trabajadas con el séptimo año básico de la Escuela E-871 Clara Rebolledo de Godoy de la ciudad de Los Ángeles.

**Tabla N° 16
Planificación de Actividades²⁰**

Actividad y Objetivo Específico	Descripción de las Actividades	Duración N° de semanas	Responsables y disponibilidad de horas
Nombre de la actividad: Actividades basadas en el juego lingüístico <ul style="list-style-type: none"> • La Declamación 	<ul style="list-style-type: none"> • En las clases de Lenguaje, Comunicación y Literatura, se trabajó al inicio de cada sesión con tres tipos de ejercicios, durante un tiempo estimado de 15 a 20 minutos, basados en el juego lingüístico, los cuales fueron monitoreados durante un periodo de dos semanas. Por la docente de asignatura y 	N° de semanas: 2 semanas.	Responsable 1.- Docente de Lenguaje, Comunicación y Literatura. Tiempo designado: 4 horas semanales
Objetivo Específico <ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer la oralidad y verbalización a través de la declamación poética, con el 		Fechas: 7 al 14 de octubre 2019.	
			Responsable 2.- Educadora Diferencial Tiempo designado: 4 horas semanales

²⁰ Planificación de actividades proyecto de Investigación Acción.

<p>propósito de mejorar la articulación de los fonemas y la fluidez verbal.</p>	<p>Educadora Diferencial.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se realizaron los análisis respectivos de esta actividad por medio de la pauta de observación de Bennet. Evaluando los aspectos de la declamación poética de los estudiantes. En los ámbitos de fluidez, reconocimiento palabra a palabra, enfrentamiento a palabras desconocidas, utilización del contexto, uso de la voz y hábitos posturales. 		<p>Responsable 3.- Docente Educación Física Tiempo designado: 90 minutos. Bloque pedagógico de los días miércoles de cada semana.</p>
---	--	--	---

Actividad y Objetivo Específico	Descripción de las Actividades	Duración N° de semanas	Responsables y disponibilidad de horas
<p>Nombre de la actividad:</p> <p>Actividades basadas en el juego dramático</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juego de roles • Creación colectiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Durante el desarrollo de las clases de Lenguaje, Comunicación y Literatura se realizan “pausas activas” de 15 minutos aproximadamente. • En compañía de la docente de asignatura, la Educadora Diferencial y el profesor de Educación física. Se trabajó en base al aprendizaje por descubrimiento, debido a que los estudiantes desconocen las actividades a realizar. • Los estudiantes debieron recrear situaciones por medio de una creación colectiva a través de variadas imágenes que estaban a su disposición las cuales 	<p>N° de semanas:</p> <p>2 semanas.</p> <hr/> <p>Fechas:</p> <p>16 al 28 de octubre 2019.</p>	<p>Responsable 1.-</p> <p>Docente de Lenguaje, Comunicación y Literatura.</p> <p>Tiempo designado:</p> <p>4 horas semanales</p> <hr/> <p>Responsable 2.-</p> <p>Educadora Diferencial</p> <p>Tiempo designado:</p> <p>4 horas semanales</p> <hr/> <p>Responsable 3.-</p> <p>Docente Educación Física</p> <p>Tiempo designado:</p> <p>90 minutos.</p> <p>Bloque pedagógico de los días miércoles de cada semana.</p>
<p>Objetivo Específico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer las habilidades y destrezas de los estudiantes en oralidad, potenciando los aspectos kinestésicos ligados a la persuasión y oralidad, potenciando la fluidez y el 			

<p>discurso. Por medio de la proxémica direccionada en el manejo del espacio.</p>	<p>contemplan imágenes de situaciones de la vida cotidiana.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Durante 5 minutos, los estudiantes organizaron la secuencia de imágenes dando coherencia y cohesión. Posteriormente, improvisaron y presentaron al resto del curso su creación. 		
---	--	--	--

Actividad y Objetivo Específico	Descripción de las Actividades	Duración N° de semanas	Responsables y disponibilidad de horas
<p>Nombre de la actividad:</p> <p>Actividades basadas en textos literarios.</p> <ul style="list-style-type: none"> Cuentacuentos 	<ul style="list-style-type: none"> A través de un focus Group los estudiantes de forma individual o en parejas, presentaron un texto literario de forma libre en un tiempo no superior a los 15 minutos. Teniendo en cuenta los criterios básicos del desarrollo de la expresión oral (Kinésicos, oralidad, verbalización y proxémicos) La evaluación fue en base a la rejilla de expresión oral. La cual evaluó los aspectos mencionados anteriormente a cargo de la Docente de Asignatura, la Educadora Diferencial y el docente de Educación Física. 	<p>N° de semanas:</p> <p>2 semanas.</p> <p>Fechas:</p> <p>30 de octubre al 11 de noviembre.</p>	<p>Responsable 1.- Docente de Lenguaje, Comunicación y Literatura.</p> <p>Tiempo designado: 4 horas semanales</p> <hr/> <p>Responsable 2.- Educadora Diferencial</p> <p>Tiempo designado: 4 horas semanales</p> <hr/> <p>Responsable 3.- Docente Educación Física</p> <p>Tiempo designado: 90 minutos.</p> <p>Bloque pedagógico de los días miércoles de cada semana</p>
<p>Objetivo Específico</p> <ul style="list-style-type: none"> Fortalecer aspectos kinésicos y de oralidad para adquirir destrezas y/o habilidades al exponer frente a la audiencia. <p>Potenciando la expresión facial, volumen de voz, ritmo y fluidez.</p>			

Actividad y Objetivo Específico	Descripción de las Actividades	Duración N° de semanas	Responsables y disponibilidad de horas
<p>Nombre de la actividad:</p> <p>Actividades basadas en la comunicación formal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El Debate 	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes se organizaron en dos grupos de forma aleatoria y escogieron un tema relevante a la contingencia actual del país. (Identidad de género) • Durante un tiempo delimitado que abarcó el bloque pedagógico 	<p>N° de semanas:</p> <p>2 semanas.</p>	<p>Responsable 1.- Docente de Lenguaje, Comunicación y Literatura.</p> <p>Tiempo designado: 4 horas semanales</p>
<p>Objetivo Específico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar el diálogo entre pares a través de las habilidades de expresión oral, desarrollando la capacidad argumentativa y el pensamiento crítico de los estudiantes. 	<p>realizaron su presentación en la biblioteca del establecimiento frente a una audiencia compuesta por los estudiantes de segundo ciclo más el equipo directivo.</p>	<p>Fechas:</p> <p>13 al 25 de noviembre</p>	<p>Responsable 2.- Educatora Diferencial</p> <p>Tiempo designado: 4 horas semanales</p> <p>Responsable 3.- Docente Educación Física</p> <p>Tiempo designado: 90 minutos.</p> <p>Bloque pedagógico de los días miércoles de cada semana</p>

	<ul style="list-style-type: none">• Esta actividad fue evaluada en conjunto a la Docente de Asignatura, Educadora Diferencial y el Docente de Educación Física del establecimiento.		
--	---	--	--

Actividad y Objetivo Específico	Descripción de las Actividades	Duración N° de semanas	Responsables y disponibilidad de horas
<p>Nombre de la actividad:</p> <p>Producto Final</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cortometraje 	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes demostraron a través de un material audiovisual los criterios relacionados a la expresión oral, que fueron aprendidos durante la unidad didáctica trabajada en el semestre. 	<p>N° de Semanas:</p> <p>2 semanas.</p>	<p>Responsable 1.- Docente de Lenguaje, Comunicación y Literatura.</p> <p>Tiempo designado: 6 horas semanales</p>
<p>Objetivo Específico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demostrar habilidades y aptitudes del desarrollo de expresión oral en los estudiantes a través de un recurso audiovisual que promueve el trabajo en equipo evidenciando los aspectos esenciales de la expresión oral (Kinésico, Oralidad, verbalización, Proxémico). 	<ul style="list-style-type: none"> • Se dividió al curso en tres grupos de trabajo y se privilegió el contenido curricular abordado durante la unidad en base al género dramático. Los estudiantes confeccionaron sus guiones en horarios de clases. Se realizaron las grabaciones en los espacios pedagógicos de Lenguaje, Comunicación y 	<p>Fechas:</p> <p>27 de noviembre al 12 de diciembre.</p>	<p>Responsable 2.- Educadora</p> <p>Diferencial.</p> <p>Tiempo designado: 4 horas semanales</p> <hr/> <p>Responsable 3.- Docente Educación Física</p> <p>Tiempo designado: 90 minutos.</p> <p>Bloque pedagógico de los días miércoles de cada semana.</p> <hr/> <p>Responsable 4.- Encargado de informática del establecimiento.</p> <p>Tiempo designado: 90 minutos.</p> <p>Bloque pedagógico de los días miércoles de cada semana.</p>

	<p>Literatura y Ed. Física. Este producto fue presentado a la comunidad educativa con el propósito de ser replicado en las futuras generaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Se realizó una evaluación a cargo de los docentes que colaboraron con el curso durante la investigación acción y una autoevaluación de parte de los estudiantes. 		
--	--	--	--

7.1. Implementación del cortometraje

En la elaboración de un “Cortometraje”, se dividió al curso en tres grupos de estudiantes organizados por afinidad. Los alumnos, debieron profundizar en el contenido que se trabajó durante el desarrollo del taller interactivo, basado en el género dramático.

En relación a los recursos, se pidió a los estudiantes utilizar exclusivamente elementos que estuvieran a disposición de la escuela, como materiales y/o elementos que logran ser un aporte y fueran en beneficio de su presentación. Se dio a conocer la pauta de evaluación y se explicó detalladamente cada uno de los criterios, de esta misma forma, se entregaron los nombres de los agentes evaluadores de este trabajo: Docente de Lenguaje, Comunicación y Literatura, Educadora Diferencial, Docente de Educación Física y el Encargado de Informática del Establecimiento.

Para la ejecución de este proyecto, se dieron los espacios de trabajo dentro de los bloques pedagógicos de las asignaturas (Lenguaje y Ed. Física) Con el propósito de realizar ensayos y grabaciones. También, se destinaron clases en el laboratorio de computación. Aquí el encargado de informática del establecimiento, enseñó a los estudiantes a editar sus propios trabajos a través de una capacitación en el programa “FilmoraGo”.

Una vez finalizado todo el proceso de elaboración y ejecución, se dio paso a la presentación de este proyecto, el cual fue visualizado en la Biblioteca CRA del establecimiento en compañía de los estudiantes de segundo ciclo básico y al equipo directivo.

Capítulo N° 7

Recursos Humanos – Materiales – Financiamiento²¹

En este capítulo se presentará una descripción de los recursos humanos y sus principales funciones dentro del proyecto de I.A. Además, se presenta de forma detallada los materiales y el recurso financiero que se utilizó para dar respuesta a las actividades planificadas.

Tabla N°17

RECURSOS HUMANOS (Número de personas relacionadas con el proyecto: profesores, estudiantes, jefes técnicos, etc. y sus funciones dentro del proyecto)	MATERIALES (Recursos requeridos de diversa índole: libros, elementos electrónicos, papel, lápices, tijeras, etc.)	FINANCIAMIENTO (Recursos financieros: compra de materiales, traslados, pasajes, etc.)
<p>1. Equipo Directivo Escuela Clara Rebolledo de Godoy, Los Ángeles.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Director: Francisco Salgado. • Jefe Unidad Técnico Pedagógica: Viviane Miranda. • Encargado Convivencia Escolar: Ramiro Sanhueza. <p>2.- Educadora Diferencial: Yamille Matamala.</p> <p>3.-Estudiantes de 7° año básico: 12 estudiantes 8 Mujeres 4 Hombres</p> <p>4.-Ingeniero en e computación informática. José Ancamil Abarzúa.</p>	<p>El Proyecto de Investigación Acción, se llevó a cabo a través de la utilización de los espacios físicos y materiales presentes en el Establecimiento Educativo. Los cuales se detallan a continuación:</p> <p>Espacios Físicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sala de clases del 7° año básico. • Sala audiovisual <i>(Compartida con la sala de computación).</i> <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recursos de apoyo a docentes, notebook, data, alargadores, telón. • Cámara fotográfica. • Materiales de oficina: Plumones, papel, cartulinas, pegotes, tijeras, resmas de hojas tamaño carta/ oficio. • Multicopiado de material de trabajo. 	<p>Los recursos materiales y financieros utilizados para la realización del proyecto se obtienen por medio de las gestiones del establecimiento como los recursos SEP. (Subvención Escolar Preferencial).</p>

²¹ Recursos Humanos, Materiales y Financiamiento utilizados en el Proyecto de I.A.

Capítulo N° 8

Resultados – Proyecciones - Alcances y Consideraciones Generales

En este capítulo se presentarán los resultados de los estudiantes de 7° año básico de la Escuela E-871 Clara Rebolledo de Godoy de la Ciudad de Los Ángeles. Posterior a la implementación del proyecto didáctico de Investigación Acción. Se presentan también, las proyecciones, alcances y consideraciones generales.

Tabla N° 18

Comparación entre el postest y el pretest en puntaje global y por área, expresado en porcentaje²²

	X gral pje Pje Máx: 51	Kinésica	Oralidad	Verbalización	Proxémica
Postest	39,7 (77,8%)	83,67%	66,67%	66,67%	91,6%
Pretest	19 (37,5%)	43	39	35	33,33

Los resultados obtenidos del pretest y postest aplicados a los estudiantes de 7° año básico en relación a la pauta de evaluación de expresión oral²³ se puede concluir que si bien hubo avance, este fue mayor en los indicadores kinésicos y en los proxémicos que en los aspectos lingüísticos y paralingüísticos, evaluados en el área de oratoria y verbalización. Se logró un avance significativo que es posible apreciar en los resultados que arrojó el postest al finalizar el proceso de implementación. También, es importante destacar el logro alcanzado en cada uno de los indicadores descrito. Si bien, ninguno de los estudiantes logró el puntaje máximo, hay un avance considerable que supera la media del puntaje final.

²² Comparación pretest y postest aplicados a estudiantes de 7° año básico Escuela E-871. Los Ángeles.

²³ Autoras: Álvarez, Yolima y Parra, Liliana (2015). "Fortalecimiento de la expresión oral". Tesis de Magister en Lingüística

Tabla N° 19
Resultados en aspectos kinésicos del Postest²⁴

	Postura Corporal	Gestualidad	Expresión Facial	Mirada	Persuasión	Total
*1	3	3	3	3	2	14
2	3	3	2	2	3	13
3	3	3	2	2	2	12
*4	3	2	2	2	2	11
5	2	3	2	3	2	12
6	3	3	2	3	2	13
7	3	2	3	3	2	13
8	2	3	3	2	3	13
9	3	3	2	2	2	12
10	3	3	3	2	2	13
11	2	3	3	2	3	13
12	3	2	2	3	2	12
Promedio	2,8	2,8	2,4	2,4	2,3	13

Los resultados que lograron todos los estudiantes del 7° año básico en aspectos Kinésicos son positivos y están por sobre la media del puntaje final. Existe una estudiante que logró los 14 puntos de un total de 15 puntos como máximo. Por otra parte, en la categoría de hombres, solo un estudiante logró 11 puntos de un total de 15 puntos como máximo, el resto obtiene un puntaje que fructua entre los 12 y 13 puntos.

El promedio del curso en esta categoría logra un criterio de evaluación Adecuado (A), alcanzando un promedio de 13 puntos en las 5 categorías evaluadas de un total de 15 puntos como puntaje máximo.

²⁴ Resultados postest en aspectos Kinésicos. Aplicados en estudiantes de 7° año básico de la Escuela E-871, Los Ángeles.

Tabla N° 20
Resultados en el postest en rasgos de oralidad²⁵

	Velocidad	Ritmo	Fluidez	Total
1	2	2	2	6
2	2	2	2	6
3	2	2	2	6
4	2	2	2	6
5	2	2	2	6
6	2	2	2	6
7	2	2	2	6
8	2	2	2	6
5	2	2	2	6
6	2	2	2	6
7	2	2	2	6
8	2	2	2	6
Promedio	2	2	2	6

En oralidad, tanto los hombres como las mujeres del curso, lograron duplicar sus puntajes, alcanzando un total de 6 puntos de un puntaje máximo de 9 puntos.

Es importante destacar que se requiere trabajar posteriormente las competencias fonéticas, porque aún existe dificultad en ritmo de voz, fluidez y volumen de voz. Dificultades que se mantienen en los grupos desventajados hasta el nivel universitario (Valdivieso, H. et al., 1985, 2007).

²⁵ Resultados de postest. Aplicados en estudiantes de 7° año básico de la Escuela E-871, Los Ángeles.

Tabla N° 21

Resultados en el postest en rangos de verbalización²⁶

Indicadores	Verbalización							Total
	V.	A	C.	CO.	CL.	VO.	D.	
Estudiantes	9	10	11	12	13	14	15	máx:21 p.
1	2	2	2	2	2	2	2	14
2	2	2	2	2	2	2	2	14
3	2	2	2	2	2	2	2	14
4	2	2	2	2	2	2	2	14
5	2	2	2	2	2	2	2	14
6	2	2	2	2	2	2	2	14
7	2	2	2	2	2	2	2	14
8	2	2	2	2	2	2	2	14
9	2	2	2	2	2	2	2	14
10	2	2	2	2	2	2	2	14
11	2	2	2	2	2	2	2	14
12	2	2	2	2	2	2	2	14
Promedio	2	2	2	2	2	2	2	14

Observaciones:

/	A: Articulación	CO: Cohesión	Vo: Vocabulario
V: Vocalización	C: Coherencia	Cl: Claridad	D: Discurso

²⁶ Resultados de postest en la pauta de evaluación de las autoras: Álvarez, Yolima y Parra, Liliana (2015). "Fortalecimiento de la expresión oral". Tesis de Magister en Lingüística.

En Verbalización, los resultados son similares a los de oratoria: duplican el puntaje inicial, pero requiere un trabajo sistemático en estos indicadores. Las actividades interactivas buscaron primero este acercamiento holístico que suponía predispondría al curso a motivarse e interesarse en participar y sentirse bien.

Si bien, no utilicé instrumentos para evaluar los aspectos socioafectivos, la permanente observación in situ me permitió a mí en compañía del equipo docente darnos cuenta de cómo crecía la motivación y el compromiso con las actividades del proyecto a través del cortometraje, el debate, la declamación, el cuentacuentos y demás actividades.

En primer lugar, daré a conocer los resultados y luego la formulación de las proyecciones a corto plazo. Cabe recordar que el desafío fue implementar un proyecto de investigación-acción en un contexto nacional de estallido social.

8.1. Resultados

Cabe hacer notar que, durante el trabajo en cada género de texto oral ejecutado, se aplicó pautas más breves de evaluación específica, que me permitieron hacer evaluación formativa de proceso. Sin embargo, por problemas de espacio, no me voy a referir a esas pautas, pero sí quedaran a disposición en los Anexos.

Al término de la implementación de la innovación didáctica a través de un proyecto de investigación-acción centrado en la expresión oral formal en séptimo año básico de una escuela urbana de Los Ángeles con alto nivel de vulnerabilidad social, apliqué la pauta de evaluación.

La comparación de las puntuaciones por área (kinésica, oralidad, verbalización y proxémica) entre el pretest y el postest muestra que en forma global hubo un avance significativo en las y los escolares.

El promedio inicial se duplica en el postest. El menor avance en los aspectos verbales se explica por la innovación que intencionadamente se focalizó en la expresión oral sustentada en la comunicación oral, en la que participan aspectos kinésicos y proxémicos.

9. Proyecciones

En la investigación referida a la calidad de la lectura oral a nivel de estudiantes de primer año de la Carrera de Pedagogía en Español de la Universidad de Concepción, se observó que los puntos más bajos en aceptabilidad eran la fluidez y el ritmo, rasgos estrechamente vinculados al contenido semántico de lo que se está procesando y expresando en voz alta; además de dificultades en la elocución y la articulación de fonemas, la entonación; junto a problemas en las pausas, inflexiones y lapsus en general y de articulación de fonemas (Valdivieso, H.; Merello, Z.; Candia, L., 2007; Valdivieso, Candia y Merello, 1985); me preocupe de desarrollar estos aspectos en escolares de 7° y 8° año básico.

Creo necesario implementar un tratamiento similar al diseñado por Valdivieso (1985, 2007) que incluyó dos tipos diferentes de actividades: ejercicios fonéticos y los destinados a desarrollar la capacidad y competencia fonética en su aspecto psicomotor, que consistieron básicamente en algunas prácticas sencillas e indicaciones para el adecuado funcionamiento del aparato respiratorio (respiración, postura del cuerpo, etc.) y también para lograr una mayor destreza en los movimientos linguales y labiales y ejercitación de las articulaciones vocálicas y las consonánticas; que pretendo implementar adecuadamente para estos escolares próximamente.

De acuerdo a la importancia de la lectura prosódica, deberemos enfatizar los aspectos prosódicos en las prácticas de lectura, lo que contribuirá a la comprensión lectora.

10. Consideraciones Generales:

Finalmente, el impacto del proyecto de expresión oral formal me permite concluir que los esfuerzos mancomunados de docentes facilitan una mejor calidad de la educación a la que acceden los sectores vulnerables de la sociedad, lo que disminuye la fuerte discriminación que se ejerce hacia estos sectores y facilita la confianza en sus capacidades y valores, herramienta esencial del desarrollo a escala humana.

Para implementar la próxima innovación en lectura oral, necesitaré la colaboración de un fonoaudiólogo, al menos con una hora semanal, considerando que la formación inicial docente carece de actividades de desarrollo de las competencias en comunicación oral, especialmente de la competencia fonética de los y las docentes en formación.

Desde la didáctica, se incluirá audición de lecturas realizadas por hablantes competentes, propuestas como modelos posibles, serán analizadas y criticadas por los estudiantes; la lectura y grabación de los estudiantes y audición de las lecturas de cada uno de ellos. La crítica y evaluación serán hechas por el grupo y, sobre todo, por cada escolar.

Esta innovación afianzó los lazos de confianza entre estudiantes y docentes, porque el trabajo grupal permitió un acercamiento mayor basado en la confianza y se generaron los espacios propicios de un ambiente de aprendizaje.

El desafío está ahora en continuar trabajando y afianzando las habilidades que se lograron, trabajar en la mejora de la expresión oral formal y poder aplicar este modelo de trabajo en otros cursos y ojalá también en otras asignaturas, porque con esta metodología, como ya se ha dicho, se desarrollan no solo propias habilidades del lenguaje sino también habilidades para la vida, como las de tipo social, y al mismo tiempo expectativas de futuro que ayudan a los estudiantes a definir sus metas y objetivos.

No se debe olvidar que es el logro de habilidades para la vida el fin por el cual se enseña, y no para la posterior aprobación de una evaluación, puesto que es la vida misma y la perseverancia el desafío que enfrentaran los y las estudiantes a lo largo de sus vidas.

Referencias Bibliográficas

Álvarez, Y.; Parra, A. (2015). Fortalecimiento de la expresión oral en un contexto de interacción comunicativa, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Facultad de Ciencias de la Educación Maestría en Lingüística Línea de Pedagogía Tunja 2015 <https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/001/1513/1/TGT-149.pdf>

Alfaro, L. (2017). Efectos del programa de fluidez lectora en estudiantes de primero básico. (Tesis de postgrado). Universidad Andrés Bello, Facultad de Educación. Santiago

Amiama-Espailat, C., & Mayor-Ruiz, C. (2018). Explorando la relación entre fluidez lectora y competencia lectora en Educación Secundaria. *Ocnos: Revista De Estudios Sobre Lectura*, 17(1), 21-31. https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1278

Avendaño, F. (2007). Hablar en clase: habla el docente, habla el alumno. *Anales de la educación común / Tercer siglo / año 3 / número 6 / Educación y lenguajes / julio* Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento Versión digital del artículo publicado en pp. 132 a 137 de la edición en papel.

Baralo, M. (2000). "El desarrollo de la expresión oral en el aula de E LE", en Carabela, 47 E/LE), Madrid, SGEL: 5-36.

Baralo, M. y S. Estaire (2010): «Tendencias metodológicas postcomunicativas» en Abelló, Ehlers y. Quintana (eds) *Escenarios bilingües: el contacto de Lenguas en el Individuo y la Sociedad*. Bern: Peter Lang. 210-225 *Revista Nebrija* <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/11.BaraloEstaire.pdf>

Benito, Y.; Moro, J.; Alonso, J.; Guerra, S. (2014). Test de screening para alumnos superdotados. Manual. Test científico de Screening para alumnos superdotados "Huerta del Rey", Aplicación del Raven Color (CPM). IDEACCION Editada por CEADS, Centro Español para la ayuda al desarrollo del superdotado "Huerta del Rey" VALLADOLID <http://eurotalent.org/Ideaccion33.pdf>

Bigas, M. (1996). La importancia del lenguaje oral en educación infantil. *Aula de Innovación Educativa*. [Versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa* 46

Bigas, M. (2008). El lenguaje oral en la escuela infantil. *Glosas Didácticas*, N°17 primavera: 33-39 <https://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/03.pdf>

Briceño, A. (2012). El cuento como estrategia para fortalecer la expresión oral. Trabajo de grado para optar al título de: Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades e Idiomas. Univesidad Libre. Facultad Ciencias de la Educación.

Briz, A. (Coordinador), Albeldo, M.; Fernández, M.; Hidalgo, A.; Pinilla, R. y Pons, S. (2008). *Saber hablar*. Instituto Cervantes, Buenos Aires, Argentina: Aguilar, del Grupo Santillana.

Calet, N., Flores, M., Jiménez-Fernández, G. y Defior, S. (2016). Habilidades fonológicas suprasegmentales y desarrollo lector en niños de Educación Primaria. *Anales de*

Psicología, vol. 32, nº 1 (enero), 72-79 <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.216221>©
Copyright 2016: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Murcia (España)
ISSN edición impresa: 0212-9728. ISSN edición web (<http://revistas.um.es/analesps>):
1695-2294.

Calet, N., Gutiérrez, N., Craig, I., González-Trujillo, M. C. y Defior, S. (2015).
Suprasegmental Phonology Development and Reading Acquisition: A Longitudinal Study
Scientific Studies of Reading, 19:1, 51-71, DOI: 10.1080/10888438.2014.976342 To link
to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/10888438.2014>

Calet, N. (2013). Efectos del entrenamiento en fluidez lectora sobre la competencia
lectora en niños de educación primaria: el papel de la prosodia. Tesis doctoral.
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación Doctorado en Psicología
Universidad de Granada.

Calero, A. (2014). Fluidez lectora y evaluación formativa. ISLL: 33-48.

Calero, A. (2013a). La lectura repetida: Una estrategia de aprendizaje temprano de la
fluidez lectora. En <http://compresion-lectora.org/la-lectura-repetida-unaestrategia-de-aprendizaje-temprano-de-la-fluidez-lectora/> y <http://compresionlectora.org/relacion-familia-colegio-y-desarrollo-de-la-fluidez-lectora/>. 14/05/2013.

Calero, A. (2013b) ¿Sabes cómo modelar la lectura fluida de tus alumnos?-. En
<http://compresion-lectora.org/como-modelar-la-lectura-fluida/>. 14/05/2013
Calero, 2014.

Castellom. J., (2011). Actas: IV congreso de Internacional sobre análisis fílmico. Nuevas
tendencias e hibridaciones de los discursos audiovisuales en la cultura digital
contemporánea (6 mayo).Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/61396561.pdf>
Calsamiglia, H. y A.Tusón. 1999. Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso.
Barcelona. Ariel.

Casanova S., Roberto, & Roldán V., Yasna. (2016). Alcances sobre la didáctica de la
expresión oral y escrita en el aula de enseñanza media. Estudios pedagógicos (Valdivia),
42(especial), 41-55. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000300005>

Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (1994): Enseñar lengua. Barcelona, Graó.

Ciccía, C. (2017). Desarrollo del lenguaje oral en niños de 3 y 4 años de edad, de una
institución de educación inicial estatal urbano marginal y de una institución de educación
inicial particular del distrito de La Molina, Tesis de Maestría. Universidad Ricardo Palma,
Perú.<http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/1540>

Cisternas, I., Henríquez, M. y Osorio, J. (2017). Énfasis y limitaciones de la enseñanza
de la comunicación oral: un análisis del currículum chileno, a partir del modelo teórico
declarado. Revista Española de Pedagogía, 75 (267), 323-336. Doi: 10.22550/REP75-2-
2017-9

Cortés, M. (2002). Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente. En *Didáctica (Lengua y Literatura)* Vol. 14 (2002): 65-75

Chile, Ministerio de Educación (2012). *Programas de Lenguaje y Comunicación*.

Chile, Ministerio de Educación (2012). *Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación*

Chile, Ministerio de Educación-CPEIP (2012). *Estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica*, 2ª. ed. Impreso en LOM Ediciones Ltda., disponible en www.cpeip.cl (Programa Inicia).

Díaz, A. (2014): El cortometraje: una alternativa educativa. *Pulso*, nº 37, págs. 191-207. [Dialnet-ElCortometraje-4956411%20\(2\).pdf](http://dialnet-elcortometraje-4956411%20(2).pdf)

Dolz-Mestre, J.; Gagnon, R. y Sánchez-Abchi, V. -traductora- (2010). El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 2010, vol. 38, no. 2, p. 497-527 Available at: <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:7208><http://archive-ouverte.unige.ch/unige:37208>

Dolz-Mestre, J. y Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 1997, no. 11, p. 77-98 Available at: <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:33985>

Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Evans Risco, E. (2010). *Orientaciones metodológicas para la investigación-acción: propuesta para la mejora de la práctica pedagógica*. Lima, Ed. Ministerio de Educación. Dirección de Investigación, Supervisión y Documentación Educativa, 83 p. il., diagrs.

Flores, P.; Díaz, A.; Lagos, I. (2017). Comprensión de textos en soporte digital e impreso y autorregulación del aprendizaje en grupos universitarios de estudiantes de educación *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)* EISSN: 1409-4258 Vol. 21(1) ENERO-ABRIL, 2017: 1-17 doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.7>

Fernández, A. B.; Barreiras, A. J. (2017). El cortometraje como herramienta innovadora para el alumnado con altas capacidades en Educación Primaria. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 3(1), 28-36. Doi: <http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2017.v3i1.1962>

Fernández, C.; Torío, S.; Molina, S. y Bermúdez, T. (2008). La comunicación oral como competencia transversal de los estudiantes de pedagogía y magisterio: presentación del diseño metodológico de una innovación para su trabajo en el aula. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 31, 26-38.

Fernández, S. (2000). Corrección de errores en la expresión oral *Rev. Carabela* N°47:133-https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/47/47_133.pdf

Ferrerres, A.; Abusamra, V.; Casajús, A.; R Cartoceti, R.; Squillace, M. y Sampedro, B. (2009). Pruebas de screening para la evaluación de la comprensión de textos. *Rev. Neuropsicología Latinoamericana*, 2009, Vol. 1, N°1: pp. 41-56.

Fombona, J.; Iglesias M.; Lozano, I. (2016). El trabajo colaborativo en la educación superior: una competencia profesional para los futuros docentes. *Educação & Sociedade*, vol. 37, núm. 135, abril-junio, 2016, pp. 519-538 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016147914>

Fumagalli, J.; Barreyro, J.; Jaichenco, V. (2017). Fluidez lectora en niños: cuáles son las habilidades subyacentes. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, vol. 16, núm. 1, 2017, pp. 50-61 Universidad de Castilla-La Mancha Cuenca, España <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259151088003.pdf>

Ghiglione, M.; Filippetti, V.; Manucci, V. & Apaz, A. (2011). Programa de intervención, para fortalecer funciones cognitivas y lingüísticas, adaptado al currículo escolar en niños en riesgo por pobreza. *Interdisciplinaria*. 28. 17-36.) Centro interamericano de investigaciones psicológicas y ciencias afines; Bs. As. Argentina. <https://www.redalyc.org/pdf/180/18022327002.pdf>

Godoy, O. (2016). Análisis de competencias y problemas frecuentes en la comunicación oral en estudiantes de octavo año de enseñanza básica. Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística mención lengua española, Universidad de Chile, Santiago de Chile.

Gómez-Ferrer, G. (2011). Competencia oral y educación democrática. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, ISSN 1133-9829: págs. 69-82

González- Trujillo, M. C. (2008). Prosodia: mejoras en fluidez y expresividad en función del nivel lector. En Monroy, Rafael y Aquilino Sánchez, Editores, (2008), *25 Años de Lingüística Aplicada en España: Hitos y Retos / 25 Years of Applied Linguistics in Spain: Milestones and Challenges*. Murcia: EDITUM. ISBN 978-84-8371-714-1 Sección Psicología del lenguaje, lenguaje infantil y psicolingüística. <https://www.um.es/lacell/aesla/contenido/indice-area-8.html>

González- Trujillo, MC.; Calet, N.; Defior, S. & Gutiérrez-Palma, N. (2014). Scale of reading fluency in Spanish: measuring the components of fluency/Escala de fluidez lectora en español: midiendo los componentes de la fluidez. *Estudios de Psicología*, v. 35, n. 1, p. 104-136, 2014.

Granado, M. (2008). La otra educación audiovisual. *Revista Digital Comunicar*, 31, 563-570.

Horche, R.; Marco, M.J. (2008). El concepto de fluidez en la expresión oral. https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/rio_2008/37_horche-marco.pdf

Lagos, I.; Tarifeño, F. y Abello, R. (2019). Exploración de actividades digitales asincrónicas escritas en futuros docentes de Educación Básica, REXE Vol. 18, Núm. 37 ID: [10.21703/rexe.20191837lagos](https://doi.org/10.21703/rexe.20191837lagos). pp. 153-168

Latorre, S. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Ed. Gráo.

Lazo., M. (2011). Actas IV congreso internacional sobre análisis fílmico: nuevas tendencias e hibridaciones de los discursos audiovisuales en la cultura digital y contemporánea. Zaragoza, España: Editorial de las Ciencias Sociales de Madrid.

López V., A. (1999). Tipología textual y técnicas de expresión oral Repositorio Universidad de Coruña. 115-131 https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7998/LYT_9_1996_art_10.pdf

Maldonado, A. Sandoval, P. y Rodríguez, F. (2012) Comprensión lectora en la formación inicial docente: estudiantes de educación general básica en una Universidad del Consejo de Rectores Folios N°35 Bogotá Jan/June 201235, p. 33-47, Available from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_art

Medina, L., Valdivia, A. & San Martín, E.(2014). Pedagogic Practices for Initial Literacy Instruction: A Study Within the Context of the Chilean Educational. Psykhe (Santiago), 23(2), 1-13. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.23.2.734>

Morales, J. y Cortés, M. (1997). Discurso y desarrollo de la competencia comunicativa en la educación básica. Perspectivas teóricas y metodológicas. Santafé de Bogotá: Trilce Editores - Usco, 1997

Morris, E. (2012). La importancia de la formación en fonética acústica y articulatoria del profesorado de ELE s en el marco de la enseñanza de la pronunciación. <http://hdl.handle.net/10651/4124>

Noble, K.; Houston, S.; Brito, N. et al. (2015). Family income, parental education and brain structure in children and adolescents. Nat Neurosci. 2015 May; 18(5): 773-8. Doi: 10.1038/nn.3983. Epub 2015 Mar 30.

Núñez, J. A. (2014). Didáctica de la expresión oral y escrita. En Recursos para la formación de maestros de primaria. Madrid: Edelvives.

Raffino, M. (2019). Medios audiovisuales. En: <https://concepto.de/medios-audiovisuales/>. Consultado: 24 de abril de 2020.Fuente:<https://concepto.de/medios-audiovisualeshttps://concepto.de/medios-audiovisuales/#ixzz6KoCXvps5>

Recio-Pineda, S. R. (2019). Velocidade de leitura, prosódia e resultados de compreensão. Revista Horizontes De Linguística Aplicada, 18(2), 115-137. <https://doi.org/10.26512/rhla.v18i2.26979>

Recio-Pineda, S. (2017). Prosodia y comprensión lectora en Educación Primaria. Tesis doctoral Universidad de Barcelona, Facultad de Educación, Programa de Doctorado en

Didáctica de la lengua y la literatura, Línea de investigación: enseñanza y aprendizaje de lenguas en contextos plurilingües.

Reizábal, M.V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación Vol. 10, N°4:63-77. ISSN: 1696-4713. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4132461>

Reizábal, M.V. (1993). La comunicación oral y su didáctica. Madrid: Ed. La Muralla.

Revistanos. 25 (2019). Midas – Educa Gestores de cambio Educativo. Fuente: <https://www.revistanos.cl/midas-educa-gestores-del-cambio-en-la-educacion/>

Sánchez. M. (2008). La comprensión lectora. En La lectura en España. Leer para aprender. [Recuperado de www.lalectura.es.](http://www.lalectura.es)

Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, R., & Cavada, P. (2011). La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación? Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 48(1), 28-42

Tejerina-Lobos, I. (2006). El juego dramático en la educación primaria. Biblioteca Virtual Cervantes <https://www.biblioteca.org.ar/libros/132558.pdf>

Valdivieso, H.; Candia, L. y Merello, Z. (1985) Fonética aplicada. Diagnóstico y tratamiento de deficiencias en la lectura en voz alta. Revista de Educación N° 130, CPEIP, CHILE, Ministerio de Educación, Chile.

Valdivieso, H.; Merello, Z.; Candia, L (2007). Fonética aplicada. Diagnóstico y tratamiento de deficiencias en la lectura en voz alta RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 45 (2), II Sem. 2007, pp. 37-58 https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-48832007000200006&script=sci_arttext&lng=en

Vericat, A. y Orden, A. (2010) Herramientas de Screening del Desarrollo Psicomotor en Latinoamérica. Rev. Chil.pediatr. v.81 n.5: 391-401 Santiago oct. <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062010000500002>

Vila, M. (2005) (coord.). El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas. Barcelona: Graó.

Vila, M. (2011). Seis criterios para enseñar lengua oral en la Educación Obligatoria. Leer es. https://jornadasarce2011.files.wordpress.com/2011/10/ensenarlenguaooral_montserratvila-1.pdf

Vilà i S., M. (2005). El discurso explicativo oral: estrategias comunicativas. En Vilà i Santasusana (Coord.) El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas (pp. 37-56). Barcelona: Graó.

Vila, M. & Vila, I. (1994). Acerca de la enseñanza de la lengua oral. Comunicación, Lenguaje y Educación, 23, 45-54.

VVAA (2008). Diccionario ELE. Centro Cervantes

Vygotsky, L. (2012). Pensamiento y lenguaje. Barcelona: Paidós.

Yelo-Díaz, S. (2017). Los medios de comunicación masiva: una lengua nueva, en CIC. Cuadernos de Información y Comunicación 22, 247-258.
<https://www.redalyc.org/pdf/935/93552794017.pdf>

Zabalza, M. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. Interacciones. Volumen (22), pp. 6-33.

Zuccherini, R. (1992). Cómo educar la comunicación oral. Barcelona: CEAC.

Anexos

Anexo N°1
PAUTA DE EVALUACIÓN, DESARROLLO DE EXPRESIÓN ORAL

Esta pauta incluye 4 aspectos con un máximo de 17 enunciados. Cada enunciado puede tener de cero a tres puntos, un total de 51 puntos.

A: ADECUADA		P.A. POCO ADECUADA	I: INADECUADA	N.U. : NO USA			
	Aspectos a evaluar	Criterios de evaluación	Valoración				
			A 3	P.A 2	I 1	N.U 0	
KINÉSTESICO	1.Postura corporal	Es acorde al contexto de la comunicación					
	2. Gestos	Refuerzan el mensaje verbal					
	3.Expresión Facial	Se relaciona con la situación de comunicación					
	4.Mirada	El contacto ocular y la dirección de la mirada acoge a la audiencia					
	5.Persuasión	Sensibiliza y convence al auditorio					
	PUNTAJE						
ORALIDAD	6.Vol. de voz	Propicio a la situación de comunicación.					
	7.Ritmo de voz	Velocidad adecuada					
	8.Fluidez	Espontánea, natural y continua					
	PUNTAJE						
	9.Vocalización	Pronunciación clara y correcta					
	10.Articulación	Facilita la comprensión del mensaje					
VERBALIZACIÓN	11.Coherencia	Sigue un orden lógico en su discurso					
	12.Cohesión	Conexión correcta de las palabras, dentro de las frases y oraciones.					
	13.Claridad	Expresa ideas precisas y objetivas					
	14.Vocabulario	Preciso y conforme al tema					
	15.Discurso	Lo organiza como corresponde al contexto de comunicación					
	PUNTAJE						
PROXÉMICO Y OTROS	16.Manejo del espacio	La distancia interpersonal es acorde a la situación social, el género/ o intención comunicativa.					
	17.Dominio del escenario	Se desplaza correctamente manteniendo concentración del público.					
	PUNTAJE TOTAL						

Anexo N°2
Pauta De Observación De La Lectura Oral De Bennet

Nombre del alumno :

Fecha de Nacimiento : Edad.....

Curso : Colegio:

Examinador :

Fecha :

CARACTERÍSTICAS DE LA LECTURA	FRECUENCIA DE PRESENTACIÓN		
	Nunca	A veces	Siempre
FLUIDEZ			
* Lee palabra a palabra			
* Lee monótonamente			
* Ignora signos de puntuación			
* Frasea deficientemente			
* Presenta dudas y vacilaciones			
* Repite palabras conocidas			
* Lee lentamente			
* Lee en forma rápida y espontánea			
* Pierde el lugar al leer			
RECONOCIMIENTO DE PALABRAS			
* Tiene dificultades para reconocer palabras comunes a primera vista			
* Comete errores en palabras comunes			
* Decodifica con dificultad palabras desconocidas			
* Agrega palabras			
* Omite palabras			
* Se salta líneas			
* Sustituye palabras por otras conocidas o inventadas			
* Invierte sílabas o palabras			

ENFRENTAMIENTO DE LAS PALABRAS DESCONOCIDAS	Nunca	A veces	Siempre
* Las deletrea			
* Intenta sonorizarlas sonido a sonido			
* Intenta sonorizarlas sílaba a sílaba			
* Utiliza el reconocimiento por forma, extensión o configuración			
* Utiliza claves fónicas o estructurales			
UTILIZACIÓN DEL CONTEXTO	Nunca	A veces	Siempre
* Adivina en forma excesiva a partir del contexto			
* Utiliza el contexto como clave de reconocimiento			
* Sustituye palabras de apariencia similar, pero de significado diferente			
* Comete miscues que alteran el significado			
* Comete miscues que producen un sin sentido			
USO DE LA VOZ	Nunca	A veces	Siempre
* Enuncia con dificultad			
* Omite los finales de las palabras			
* Sustituye sonidos			
* Tartamudea al leer			
* Lee atropelladamente			
* La voz parece nerviosa o tensa			
* El volumen de la voz es muy alto			
* El volumen de la voz es demasiado bajo			
* El timbre de la voz es poco grato de escuchar			
* Emplea cierta cadencia al leer			
* Emplea muletillas al leer como lo hace al hablar			
HÁBITOS POSTURALES	Nunca	A veces	Siempre
* Sostiene el libro demasiado cerca			

* Mueve la cabeza a lo largo de la línea			
* Mantiene una postura corporal inadecuada cuando lee			
* Sigue la línea con el dedo o con una regla			
* Mueve el libro innecesariamente			
* Da muestras de excesiva tensión muscular			
* Da muestras de excesiva lasitud al leer			
* Se refriega los ojos o se seca lágrimas			

***Observaciones:**

.....

.....

.....

.....

Anexo N° 3
Cuestionario De Intereses, Lenguaje, Comunicación y Literatura

Nombre del alumno :

.....

Instrucciones: Responde de forma clara y detallada las siguientes preguntas en relación a tus intereses relacionados con la asignatura de “Lenguaje, Comunicación y Literatura”

Preguntas:

- 1) ¿Te gusta hablar en público? ¿Por qué?
- 2) ¿Cómo te sientes cuando debes exponer alguna inquietud o problemática frente al grupo de curso?
- 3) Según tu punto de vista, ¿Cómo evalúas la forma de expresarse oralmente que tienen tus compañeros? ¿Por qué?
- 4) ¿Qué sabes sobre el concepto “Expresión Oral” que se desarrolla en profundidad en la asignatura de Lenguaje, Comunicación y Literatura?
- 5) ¿Has tenido actividades que fomenten la expresión oral en la asignatura de lenguaje? ¿Cuáles de ellas crees que han sido más significativas?
- 6) ¿Qué tipo de actividades te gustaría desarrollar durante la clase en la asignatura de Lenguaje, Comunicación y Literatura?



Anexo N°4

Evaluación Dominio Lector Asignatura: Lenguaje, Comunicación y Literatura

LOS DOS CONEJOS

No debemos detenernos en cuestiones frívolas, olvidando el asunto principal.

Por entre unas matas,
seguido de perros
(no diré corría),
volaba un conejo.

De su madriguera
salió un compañero,
y le dijo: «Detente,
amigo, ¿qué es esto?».

«¿Qué ha de ser? -responde:
-sin aliento llego...
Dos pícaros galgos
me vienen siguiendo.»

«Sí -replica el otro,
-por allí los veo...,
pero no son galgos.»
«¿Pues qué son? » «-Dálmatas.»

«¿Qué? ¿Dálmatas dices?»
«Sí, seguro como mi abuelo.»
«Galgos y muy galgos,
bien vistos los tengo.»

«Son dálmatas: vaya,
que no entiendes de eso.»
«¡Son galgos te digo!»
«Digo que dálmatas.»

En esta disputa,
llegando los perros,
pillan descuidados
a mis dos conejos.

Los que por cuestiones
de poco momento
dejan lo que importa
llévense este ejemplo.

Autor: Tomás de Iriarte (adaptación)



Observaciones del evaluador:

NOMBRE ALUMNO:	[REDACTED]		
ESTABLECIMIENTO:	[REDACTED]	CURSO:	[REDACTED]
EXAMINADOR:	[REDACTED]	FECHA:	[REDACTED]

Marcar sólo una en cada ítem:

Criterios de evaluación:		Descripción	
Seguridad	Adecuado	Estado relajado y confiado.	
	Aceptable		X
	Deficitario		
Precisión	Adecuado	Pronunciación con exactitud de cada palabra.	
	Aceptable		X
	Deficitario		
Expresividad	Viva y natural	Exteriorización corporal de sentimientos al leer.	
	Poco espontánea		
	Artificial y monótona		X
Gestos-postura	Apropiada	Posición del cuerpo estable y relajado.	
	Afectada		X
	Rígida		
Articulación	Clara	Pronunciación de las palabras de modo que se distinga claramente los sonidos de cada letra.	
	Poco clara		X
	Incomprensible		
Ritmo	Adecuado	Lectura continuada, sin caer en la lentitud ni en la rapidez.	
	Desigual		X
	Demasiado rápido-lento		
Intensidad	Adecuada	Volumen de la voz que permite la percepción clara de lo leído.	
	Ligeramente alto-bajo		X
	Demasiado alto-bajo		
Entonación	Natural y amena	Variación de la altura de la voz durante la lectura.	
	Poco natural		X
	Muy forzada		
Pausas	Adecuadas	Interrupción breve para acabar o comenzar frases.	
	Sólo hace los puntos		X
	No las controla		

CALIDAD DE LECTURA ORAL:

NO LECTOR No lee nada o sólo reconoce letras	LECTURA SILÁBICA Lee palabras sílaba a sílaba	LECTURA PALABRA A PALABRA Lee palabra por palabra, sin respetar unidades	LECTURA POR UNIDADES CORTAS Une algunas palabras formando unidades	LECTURA FLUIDA Lee en forma continua
			X	

OBS:

- su Lectura es por Unidades cortas.
 - Durante la lectura se muestra nervioso, indicando que No le gusta leer.
 - Presenta dificultades en palabras polisilábicas y en la pronunciación de palabras con "r".
 - No utiliza los signos de exclamación, lee de forma monótona, sólo hace pausas en los puntos

Anexo N°5 Rúbrica Declamación de Poema

Rúbrica para evaluar la declamación de un poema

Nombre:	Curso: 7°	Fecha:
----------------	------------------	---------------

Nota:

Categoría	3	2	1	Puntaje
Memorización	Es capaz de recordar la totalidad de la poesía.	Es capaz de recordar parcialmente la poesía, olvidando versos.	Recuerda en forma dispersa algunos versos del poema.	
Pronunciación	Pronuncia correctamente las palabras del poema	Pronuncia las palabras del poema, aceptándose tres errores.	Muestra errores permanentes en la pronunciación de las palabras del poema	
Postura y movimiento	Muestra buena posición corporal, se mantiene erguida (o) durante toda la poesía.	No logra mantenerse erguida (o). Tiende a apoyarse y moverse constantemente.	No logra mantenerse erguida (o). Tiende a apoyarse y moverse constantemente. No sabe qué hacer con las manos.	
Expresión	Pronuncia con énfasis palabras importantes. Considera los signos de expresión, dando una entonación correcta a la declamación del poema.	No pronuncia con énfasis palabras importantes, en la entonación presenta dificultades. La declamación es deficiente.	Deficiente pronunciación, entonación y declamación del poema.	
Tono de voz	Habla fuerte y claro. Se escucha la voz en toda la sala.	Habla despacio y su voz no se escucha bien.	Su voz no se escucha.	

Puntaje total de la rúbrica 15 puntos.	Puntaje obtenido	
---	-------------------------	--

Anexo N° 6: Rúbrica Elaboración Cortometraje
RUBRICA DE EVALUACIÓN PARA EL CORTOMETRAJE (VIDEO)

CATEGORIA	4	3	2	1	PUNTUACIÓN
Trabajo en Equipo	Los estudiantes se reunieron y comentaron regularmente. Todos los estudiantes contribuyeron a la discusión y escucharon respetuosamente. Todos los miembros del equipo contribuyeron equitativamente al trabajo.	Los estudiantes se reunieron y comentaron regularmente. La mayoría de los estudiantes contribuyeron a la discusión y todos escucharon respetuosamente. Todos los miembros del equipo contribuyeron equitativamente al trabajo.	Sólo unas cuantas reuniones del equipo tuvieron lugar. La mayoría de los estudiantes contribuyeron a la discusión y escucharon respetuosamente. Todos los miembros del equipo contribuyeron equitativamente al trabajo.	No hubo reuniones Y/O algunos de los miembros del equipo no contribuyeron equitativamente al trabajo.	
Concepto	El equipo tiene una visión clara de lo que va a lograr. Cada miembro puede describir lo que ellos están tratando de hacer y generalmente cómo su trabajo contribuirá al producto final.	El equipo tiene una visión bastante clara de lo que va a lograr. Cada miembro puede describir lo que ellos están tratando de hacer en conjunto, pero tienen problemas en describir cómo su trabajo contribuirá al producto final.	El equipo tiene una idea del concepto a desarrollar, pero no tiene un enfoque claro a seguir. Los miembros del equipo describen de diferentes maneras las metas/el resultado final del producto.	El equipo ha puesto muy poco esfuerzo en sugerir ideas y refinar el concepto. Los miembros del equipo no tienen claro las metas y cómo sus contribuciones les ayudarán a alcanzar la meta.	
Guión	El guión está completo y está claro que va a decir y hacer cada actor. Las entradas y salidas están escritas así como los movimientos importantes. El guión es bastante profesional.	El guión está bastante completo. Está claro lo que cada actor va a decir o hacer. El guión muestra planeamiento.	El guión tiene algunas fallas mayores. No está siempre claro lo que los actores van a decir o hacer. El guión muestra un intento de planeamiento, pero parece incompleto.	No hay guión. Se espera que los actores inventen lo que van a decir y hacer.	
Preparación del Equipo	Todo el equipo/provisiones necesarios están localizados y reservados con bastante antelación. Todo el equipo (sonido, luces, video) es reclamado el día antes de empezar el rodaje para asegurarse de su funcionamiento. Un plan de contingencia es desarrollado para cubrir posibles problemas con la electricidad, luz, etc.	Todo el equipo/provisiones necesarios están localizados y reservados con unos cuantos días de anterioridad. Todo el equipo (sonido, luz, video) es reclamado el día antes del rodaje para asegurarse de que funcionan. Un plan de contingencia es desarrollado.	En el día del rodaje, todo el equipo/provisiones necesarios están localizados y revisados para asegurarse de que funcionan. Tal vez haya o no un plan de contingencia.	Las provisiones/equipo necesarios no están disponibles O no fueron obtenidos antes del rodaje.	
Investigación	Las tarjetas de notas indican que los miembros del grupo desarrollaron preguntas sobre el tema asignado, consultaron por lo menos 3 fuentes de referencia, desarrollaron una posición basada en sus fuentes, y citaron correctamente sus fuentes.	Las tarjetas de notas indican que los miembros del grupo consultaron por lo menos 3 fuentes de referencia, desarrollaron una posición basada en sus fuentes, y citaron correctamente sus fuentes.	Las tarjetas de notas indican que los miembros del grupo consultaron al menos 2 fuentes de referencia, desarrollaron una posición basada en sus fuentes y citaron correctamente las mismas.	Hay menos de dos tarjetas de notas o las fuentes están citadas incorrectamente.	
Iluminación	Iluminación adicional ha sido usada para eliminar sombras y destellos. Las cámaras están ajustadas al nivel apropiado de luz.	Iluminación adicional ha sido usada, pero no ha sido ajustada óptimamente. Las cámaras están ajustadas al nivel apropiado de luz.	Las cámaras están ajustadas al nivel apropiado de la luz, pero no se utilizó iluminación adicional cuando se necesitó.	Las cámaras no están ajustadas apropiadamente al nivel de luz. Iluminación adicional puede o no ser usada.	
Sonido	Los micrófonos están posicionados estratégicamente para asegurar que los sonidos importantes y el diálogo son capturados. El equipo ha hecho todo intento posible para anticipar y filtrar el sonido del ambiente no deseado en la grabación.	Los micrófonos están posicionados estratégicamente para asegurar que los sonidos importantes y el diálogo son capturados.	Por lo menos un micrófono (además de la cámara) es usado para asegurar que el diálogo es capturado.	Poca atención se prestó para asegurar la calidad del sonido durante el rodaje.	

Anexo N° 7 Rúbrica de Evaluación Cuentacuentos

criterio	3	2	1	0	Total
Viaje. Tipo de viaje Viaje externo e interno	El alumno presenta el viaje tanto interna como externamente.	Los viajes no se presentan con claridad, presentando ambigüedad.	El estudiante presenta solo uno de los viajes (interno o externo).	El alumno no presenta ningún viaje.	
	El alumno presenta un tipo de viaje claramente.	El tipo de viaje se presenta con alguna claridad.	El tipo de viaje no corresponde a los aprendidos.	El alumno no presenta ninguno de los tipos de viaje.	
Narración. Estructura de la narración. Elementos de la narración.	El alumno presenta un relato con inicio, desarrollo y final de manera comprensible.	El alumno presenta un relato con inicio y desarrollo pero no lo finaliza.	El alumno presenta un relato pero no lo desarrolla adecuadamente y no presenta un final.	El alumno no presenta ningún relato.	
	El alumno presenta un relato con personajes claros y un ambiente coherente con el tipo de viaje escogido.	Los personajes no se presentan claramente. El ambiente presenta alguna claridad.	El ambiente no es coherente con el tipo de viaje. Los personajes no presentan relación con la narración.	El alumno presenta un relato sin personajes ni ambiente.	
Oralidad. Elementos paralingüísticos	El tono y volumen de voz es adecuado a la situación presentando elevaciones cuando sea necesario.	El tono de voz presenta algunas elevaciones. El volumen de la voz es tenue, escuchándose algunas veces.	El estudiante presenta un tono de voz plano. El volumen de la voz es bajo.	El estudiante no presenta tono y el volumen de la voz es imperceptible.	
	El estudiante presenta una correcta modulación y realiza las pausas adecuadas a la situación.	La modulación del estudiante no es clara y realiza pocas pausas.	El estudiante presenta vacilaciones al hablar y las pausas no son apropiadas a la situación.	El estudiante no modula y no realiza ninguna pausa al hablar.	
	La melodía y el ritmo de la voz son adecuados a la situación, presentándose cambios dependiendo de la narración.	La voz del estudiante presenta algún ritmo y melodía.	El ritmo y la melodía no se adecuan a la narración.	La narración no presenta ritmo ni melodía.	
Comunicación no verbal. Kinésica Proxémica	El estudiante utiliza gestos corporales adecuados a la situación, complementando la narración.	Los gestos corporales del estudiante presentan alguna complementación con la narración.	Los gestos utilizados por el estudiante no complementan la narración, abusando de ellos.	El estudiante no realiza gestos corporales.	
	El estudiante dirige constantemente su mirada a la audiencia.	El estudiante mira la mayor parte del tiempo a la audiencia.	El estudiante mira pocas veces a la audiencia.	El estudiante no mira a la audiencia.	
	El estudiante utiliza el espacio de manera adecuada, desplazándose cuando sea necesario.	El estudiante se desplaza en algunos momentos por el espacio.	El estudiante no utiliza el espacio de manera adecuada, desplazándose sin ninguna coherencia con la narración.	El estudiante no utiliza el espacio, quedándose estático en el mismo lugar.	
Recepción del cuentacuentos.	El estudiante logra que su cuentacuentos capte la atención de toda la audiencia positivamente a través de diversos mecanismos.	El estudiante logra que su cuentacuentos capte la atención de la mayor parte de la audiencia.	El estudiante no logra que su cuentacuentos capte la atención de todos favorablemente.	El estudiante no logra captar la atención del público con el cuentacuentos.	
Extensión. Duración del cuentacuentos	El estudiante presenta un cuentacuentos en 3 minutos.	El estudiante presenta un cuentacuentos de 2.50 minutos de duración.	El estudiante presenta un cuentacuentos de 2.40 minutos de duración.	El estudiante presenta un cuentacuentos de 2.30 minutos o menos de duración.	

Anexo N° 8 Rúbrica de Evaluación de Debate

Indicadores	Muy Bueno: 3pts.	Bueno: 2pts.	Regular: 1pt.	No se evidencia: 0 pt.
ASPECTOS A EVALUAR				PUNTAJE
I. Proceso de trabajo				
Trabajo en equipo:				
1. Trabaja de manera seria y organizada.				
2. Reparte roles de trabajo, es autónoma.				
3. Se dedica a trabajar de acuerdo al tema asignado, es responsable.				
4. Investiga sobre su tema, estructura sus argumentos.				
II. Presentación oral debate escolar				
Manejo del tema:				
5. Maneja sólido del tema, tesis y argumentos.				
6. Discurso coherente y estructurado: Presentación tesis, bases, garantías, respaldos.				
7. No cae en la repetición de argumentos.				
8. No cae en falacias argumentativas.				
9. Respetan tiempo de intervenciones y turnos de debate de los demás compañeros.				
10. Evita ataques personales, no se ofusca.				
III. Recursos Paralingüísticos				
11. Intensidad vocal adecuada, proyección de la voz.				
12. Fluidez e inteligibilidad de sus argumentos.				
13. Utiliza registro formal.				
IV. Recursos no verbales				
14. Se muestra seguro, utiliza el espacio y su gestualidad para reafirmar su postura argumentativa.				
Puntaje ideal: 42 puntos		Puntaje Obtenido:		

Anexo N° 9 Rúbrica de Evaluación Juego de Roles.

CATEGORIA	Excelente. 3 puntos	Muy bueno. 2 - puntos	Mejorable. 1 puntos	Deficiente. 0 puntos
Presentación	El estudiante habla alto y claro, fue completamente creíble en el papel representado y su postura indicó dominio del tema. Pudo ser fácilmente entendido por el resto de sus compañeros.	El tono de voz usado fue suficientemente alto, y de alguna manera el estudiante fue creíble en el rol representado. La audiencia pudo entender la mayoría de lo que se dijo.	El tono de voz usado fue suficientemente alto, y de alguna manera el estudiante fue creíble en el rol representado. La audiencia pudo entender algunas partes de lo dicho.	El estudiante no mostró dominio del público, que difícilmente pudo entender algo de lo que se dijo. El tono de voz usado fue demasiado bajo.
Pronunciación	El estudiante ha hecho un verdadero esfuerzo para hablar correctamente en español, y preguntó al profesor cómo pronunciar las palabras de las que no estaba seguro antes de presentar el role play.	El estudiante ha hecho un verdadero esfuerzo para pronunciar correctamente, pero cometió algunos errores que pudieron interferir en la comprensión. No preguntó al profesor cómo pronunciar las palabras de las que no estaba seguro.	El estudiante ha hecho algo de esfuerzo para pronunciar correctamente, pero cometió tantos errores que fue difícil comprenderle. No preguntó al profesor cómo pronunciar las palabras de las que no estaba seguro.	La pronunciación del estudiante fue tan pobre y llena de errores que su participación no pudo ser entendida. No preguntó al profesor cómo pronunciar las palabras de las que no estaba seguro.
Uso de la gramática y vocabulario	Se demostró un claro entendimiento y dominio del tema gramatical. El vocabulario fue usado correctamente. No hubo errores.	Se demostró un buen entendimiento y dominio parcial del tema gramatical. El vocabulario fue usado correctamente. Menos de 3 errores.	Se demostró algo de entendimiento y dominio mínimo del tema gramatical. El vocabulario fue medianamente usado de forma correcta. 3-5 errores.	No se demostró entendimiento ni dominio del tema gramatical. El vocabulario fue escasamente usado de forma correcta. Muchos errores.
Vestuario y accesorios	El vestuario usado estuvo acorde a los personajes representados, y se usaron algunos accesorios.	El vestuario usado se adaptó medianamente a los personajes, y se usaron algunos accesorios.	No se usó un vestuario especial acorde a los personajes, pero se usaron algunos accesorios.	No se usó un vestuario especial ni accesorios.
Tema del role play y originalidad	El tema del role play fue claro, siguiendo los lineamientos dados en la Webquest pero incorporando elementos originales	El role play representado es interesante pero el tema es, de alguna manera, no tan claro.	El role play no es muy interesante y el tema es, de alguna manera, no tan claro.	El role play no es muy interesante y el tema tocado no es claro.
Uso del tiempo de clase	El tiempo fue usado correctamente, según las instrucciones dadas en la Webquest.	El role play se ajustó al tiempo previsto, pero también se usaron unos pocos minutos extra de preparación	El role play se ajustó al tiempo previsto, pero también se usaron muchos minutos extra de preparación	El role play no se ajustó al tiempo previsto, y se usó gran parte de la clase para preparaciones.



Anexo N° 10 Consentimiento Informado

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
ESCUELA DE EDUCACIÓN
Magíster en Didáctica para el Trabajo Metodológico de Aula

Consentimiento Informado

Yo, _____ . Acepto participar en esta actividad siendo consciente de mi derecho a retirarme en cualquier momento y por cualquier motivo, sin ningún tipo de perjuicio. También acepto que en las observaciones en las que participe sean registradas con una cámara fotográfica si es requerido.

Comprendo que toda la información provista será tratada en estricta confidencialidad y no será difundida por las investigadoras. La única excepción del principio de confidencialidad se presentará en caso de que una Corte de Justicia solicite los documentos. Me ha sido señalado el tipo de material que será recolectado, el propósito de la investigación, y el uso que se hará del material recolectado una vez finalizada la investigación.

Autorizo que el material de investigación recolectado para este estudio sea publicado siempre.

Firma _____ Fecha _____

Anexo N°11 Registro Fotográfico

A continuación, se presentan fotografías que describen algunas de las actividades que se desarrollaron durante la implementación de este proyecto de Investigación Acción, en compañía de los estudiantes de 7° año básico de la Escuela E-871 Clara Rebolledo de Godoy de la Ciudad de Los Ángeles.

Imagen 1 (Juego de roles)



Esta imagen describe una sesión de ensayo, enfocada en la actividad **“Juego de roles”**, perteneciente al grupo de juegos dramáticos. Se puede apreciar a dos estudiantes presentando el avance de su tarea, con ayuda de sus apuntes y materiales de trabajo.

Imagen 2 (Cuentacuentos)



“El arcoíris literario” Es una confección de los estudiantes de séptimo año básico, realizada al finalizar nuestra sesión de trabajo “Cuentacuentos”. Cada estudiante escribió un mensaje, frase o parte del cuento que debió representar y añadirla en el arcoíris literario. Este trabajo se encuentra disponible en la biblioteca CRA del establecimiento como referencia para las nuevas generaciones.

Imagen 3 (La Declamación)



Imagen 4 (Creación Colectiva)



En la imagen N° 3 se encuentra un estudiante realizando una declamación. (Pertenece a la actividad del juego lingüístico) El poema fue escogido según los intereses del alumno.

En la imagen N° 4 se puede observar a un grupo de estudiantes desarrollando la actividad basada en el juego dramático **“Creación Colectiva”** apoyados de los recursos concretos que estaban a su disposición.

Imágen 5 y 6 (Proyecto Final)



Estas imágenes representan la última actividad del proyecto de investigación, enfocadas en el producto final. **“El Cortometraje”**.

Los estudiantes utilizaron los recursos disponibles en el establecimiento y otros de elaboración propia con ayuda de los mismos agentes de la comunidad educativa. Finalmente, este producto fue visualizado en la biblioteca y también en el patio del colegio, por los estudiantes de segundo ciclo, equipo directivo y docentes del establecimiento.

