

ILCL  
INSTITUTO DE  
LITERATURA Y  
CIENCIAS DEL  
LENGUAJE



PONTIFICIA  
UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DE  
VALPARAÍSO

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN  
INSTITUTO DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE

# Investigación-acción: la enseñanza de la oralidad a partir del despliegue de una secuencia explicativa prototípica, en estudiantes de octavo básico del colegio Agustín Edwards

---

Trabajo de titulación para optar al grado de Licenciado en educación y al título de profesor de Castellano y Comunicación

**Profesor Guía:**

Marcela Cordero Villarroel

**Alumno:**

Camila Tapia Rojas

Viña del Mar, Julio 2017

# Índice

---

|                                                       |           |
|-------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Índice</b> .....                                   | <b>1</b>  |
| <b>Introducción</b> .....                             | <b>2</b>  |
| <b>Análisis del contexto y problematización</b> ..... | <b>3</b>  |
| Observación.....                                      | <b>3</b>  |
| Análisis preliminar.....                              | 6         |
| Recolección de evidencia .....                        | 7         |
| Revisión de recolección de evidencia.....             | 8         |
| Categorización de evidencias .....                    | 10        |
| Teoría general.....                                   | 11        |
| Formulación de hipótesis.....                         | 12        |
| <b>Metodología</b> .....                              | <b>13</b> |
| <b>Marco teórico</b> .....                            | <b>18</b> |
| <b>Plan de acción</b> .....                           | <b>27</b> |
| Objetivo general y específico.....                    | 27        |
| Metodología.....                                      | 29        |
| Actividades y recursos didácticos.....                | 29        |
| Evaluaciones.....                                     | 31        |
| <b>Análisis de evidencias</b> .....                   | <b>34</b> |
| Descripción de los instrumentos.....                  | 34        |
| Análisis de resultados.....                           | 36        |
| <b>Reflexiones finales</b> .....                      | <b>50</b> |
| <b>Plan de mejora</b> .....                           | <b>57</b> |
| <b>Conclusión</b> .....                               | <b>59</b> |
| <b>Bibliografía</b> .....                             | <b>61</b> |

# Introducción

---

El aprendizaje de la oralidad en la escuela desde nuestra perspectiva, está relegado a un segundo plano. Quizás esto tenga que ver con la *supremacía de lo escrito* en las sociedades modernas. Al contrario, los planes y programas del ministerio de Chile incorporan, en la asignatura de lenguaje: la escritura, lectura, oralidad y recientemente la investigación. No obstante, a partir de lo observado durante prácticas educativas, esta pretensión no se concreta en la mayoría de los casos. En otras palabras, el lugar que ocupa la enseñanza de la oralidad en la escuela es mínima en comparación a la escritura pero principalmente, la lectura.

Los sujetos que participan en esta investigación son estudiante de octavo año básico del colegio Agustín Edwards. Este establecimiento sirve de ejemplo de la situación expuesta en el párrafo anterior, como se observará en el primer apartado de este informe. Quizás, esta realidad se relacione por una parte, con las mediciones estandarizadas a nivel mundial como el informe PISA (2009), el cual indica que Chile se ubica en el primer lugar respecto a los países latinoamericanos, pero bajo los resultados de países desarrollados y bajo el promedio de los países que participan. Por otra parte, con la escasas herramientas que poseen los profesores para trabajar la oralidad en el aula. Cualquiera sea el caso del este establecimiento en particular, es necesario trabajar en el desarrollo de la oralidad, particularmente, en la expresión oral.

Lo anterior, debido a las dificultades que los estudiantes manifiestan para comunicarse, particularmente, de forma oral. Esta dificultad afecta por ejemplo, las posibilidades de relacionarse socialmente. No poder transmitir un mensaje contenido en su cerebro de forma oral dificulta la comunicación con el otro. Por lo anterior, nos pareció urgente desarrollar dicha habilidad. En este sentido, el diseño (metodología) de la investigación-acción es pertinente para cambiar-transformar dicha realidad a partir de una práctica crítica y reflexiva. La lógica que sigue de problema-solución resulta adecuada a la práctica educativa. Particularmente, la práctica docente, ya que por medio de esta es posible dar solución a problemáticas que afecten el aprendizaje de los educando. De esta forma, el docente se convierte en un docente investigador que constantemente reflexiona respecto su propia práctica pedagógica.

En el presente informe se describirán las fases de la investigación-acción que se llevó a cabo en el colegio Agustín Edwards, particularmente, en octavo básico. Esta investigación se enmarca en la práctica final realizada en dicho establecimiento y corresponde a la evaluación final para optar al Grado de Licenciado en Educación y el título de Profesor de Castellano y Comunicación, por lo tanto, algunos aspectos metodológicos como los plazos en que se llevó a cabo la investigación – acción corresponde a las exigencias del contexto.

---

# Análisis del contexto y problematización

---

## Observación

### *Respecto a la institución*

El colegio Agustín Edwards está ubicado en el centro de Valparaíso. Su financiamiento es compartido, es decir, particular-subvencionado. No obstante, su infraestructura es sencilla y con espacios reducidos que no son suficientes para satisfacer las necesidades en cuanto a espacios propicios para el aprendizaje. En concreto, la biblioteca, sala de computación, sala de electivos, entre otros, además de no permitir, por tamaño, que esté un curso completo dentro, los recursos que debería proporcionar a los estudiantes como libros, computadores, etc., son mínimos en cantidad o están en mal estado. Lo anterior considerando que su matrícula es de 350 estudiantes aprox. repartidas desde pre kínder a cuarto año medio. Con respecto a esto mencionar que hay solo un curso por nivel exceptuando primero medio donde hay dos.

En cuanto a sus particularidades educativas podemos decir que el establecimiento por una parte, presenta una orientación religiosa definida: el catolicismo y “sigue los principios de San Juan Bautista De la Salle”, aunque con su nombre de origen. Lo anterior se expresa, en primera instancia, en la visión y misión del establecimiento. En segunda instancia, en acciones cotidianas como: la prioridad que posee la pastoral del colegio, reflexiones matutinas, realización de oraciones, valores que se promulgan, entre otros. Por otra parte, la enseñanza impartida es de tipo científico-humanista que de primero a segundo medio poseen un plan común y partir de tercer año medio, los estudiantes, deciden el área donde quieren desarrollarse específicamente. En este sentido, se observa tanto de los directivos, docentes e incluso estudiantes la proyección en cuanto a su educación: ingresar a la educación superior.

### *Respecto a la situación de aula*

En cuanto a su espacio físico y como se mencionó la infraestructura es sencilla y reducida, el aula no es suficiente para un ambiente adecuado para el aprendizaje. Lo anterior, a pesar de que el nivel a intervenir, 8° básico, está conformado por solo 27 estudiantes, lo que no necesitaría de una sala de

gran amplitud, esta presenta otras limitaciones en cuanto a iluminación, acústica y recursos. Los ventanales a su lado izquierdo dejan pasar la luz y el ruido de manera que el reflejo y el sonido producido en el patio del colegio no permite a los estudiantes ver ni escuchar, de forma clara, la pizarra y al profesor, respectivamente. Además los recursos disponibles como el computador, proyector y parlantes están deteriorados lo que afecta su funcionamiento.

En cuanto a los estudiantes que integran el curso es importante mencionar que en el grupo dos estudiantes se están incorporando al curso, 15 se incorporaron hace 2-4 años y 8 hace 5-8. Es decir, más de la mitad del curso no posee una gran trayectoria en el establecimiento. De lo que se podría inferir que el grupo, en cuanto a las relaciones personales presentes en él, no esté bien consolidado. No obstante, lo que se ha observado durante dos semanas con seis horas pedagógicas cada una, es a un grupo amigable y poco conflictivo, a pesar de su heterogeneidad en cuanto a intereses, capaces de compartir y dispuesto a relacionarse entre sí. Lo anterior exceptuando un caso particular, en que un estudiante presenta dificultades de aprendizaje (de acuerdo a lo diagnosticado por un especialista), y el resto del curso, solo en ocasiones, hace burla de aquello.

Particularmente, es necesario mencionar que dentro del curso hay seis niños que por orden de dirección (basada en documentos médicos) deben recibir evaluación diferenciada. Esta recomendación no es específica, ya que no se menciona qué clase de evaluación diferenciada, por ende, en palabras de los docentes, el trabajo es prácticamente intuitivo. De acuerdo lo observado, en estos casos particulares, los estudiantes no poseen mayores dificultades cognitivas, solo necesitarían de ciertas consideraciones como, por ejemplo: el tiempo destinado a la tarea, las formas en que se da una instrucción y/o tareas de motivación.

En cuanto al clima de aula podemos decir, por una parte que, durante la primera parte de la sesión, en la cual el docente desarrolla una idea o pasa contenidos de forma expositiva, los estudiantes, en ocasiones son inquietos y enérgicos, actitud que requiere que el docente llame la atención constantemente. No obstante, este logra exponer todos los contenidos para luego pasar a la actividad correspondiente a cada sesión. Esto se pudo constatar en actitudes como los constantes cambios de puesto, paseos dentro de la sala, juegos durante el recreo, murmullos y bromas al momento de la exposición de contenidos, entre otros, todas observaciones realizadas por el practicante.

Por otra parte, durante la segunda parte de la sesión, en que los estudiantes asumen el protagonismo, estos suelen desconcentrarse, conversar y cuando no hay mucha supervisión no desarrollan la actividad. Esto se pudo evidenciar primero, a través de las observaciones del cierre de la clase, en

que la gran mayoría de los estudiantes, no participa de la corrección oral de la actividad. Solo un grupo declara su trabajo pero las dificultades al momento de expresarse se hacen notorias. Segundo, a partir de la revisión de cuadernos, en los que se encontraba toda la materia expuesta hasta ese momento pero las actividades no estaban bien desarrolladas. Es decir, algunas estaban incorrectas, otras incompleta y tan solo en algunos casos se evidenciaba un trabajo de calidad.

### *Respecto a las mediaciones realizadas*

En primer lugar, es importante señalar la relación de tipo afectiva que tienen los estudiantes con la docente. Por un lado, en la encuesta de autopercepción de habilidades lingüísticas e intereses personales (anexo 1), un estudiante respondió “me cae mal la profesora” a una pregunta que no hacía alusión a esta. También en una ocasión los estudiantes declararon entre ellos mismo que le tenían miedo a la docente. Quizás estas observaciones hechas por los estudiantes se podrían explicar debido al carácter de la profesora y a la distancia que toma respecto a los mismos. Es estricta y llama la atención reiterativas veces durante la clase. Por otro lado, la profesora declara, en las entrevistas (semi estructurada y accidentales) que es fundamental mantener una distancia con los estudiantes y “tener mano dura” para que los estudiantes no te falten el respeto. No obstante, revela también, la confianza que tiene con este grupo curso en particular, debido a que hace varios años les hace clase, por ende los conoce. Esto se manifiesta durante el desarrollo de las clases, en que la docente dice bromas y los estudiantes ríen. Sin embargo, se ha observado un caso particular, en que la docente y un estudiante nuevo no han podido establecer una relación de confianza presentándose episodios desagradables como enfrentamiento y discusiones públicas.

En segundo lugar, respecto a la metodología y estrategias de la profesora observadas en las notas de campo, podemos decir que se corresponde con una clase de tipo expositiva. En la primera parte se pasan contenidos y en la segunda parte se realiza una actividad. Durante la primera parte de la clase, la profesora va explicando e interrogando a los estudiantes para lograr unir sus conocimientos previos con los nuevos contenidos. En una forma simple sería como complete la oración. Esta estrategia resulta adecuada solo para los estudiantes que participan constantemente, ya que, la gran mayoría nunca lo hace. Para pasar los contenidos utiliza, generalmente, la pizarra, aunque en un par de ocasiones ha utilizado el proyector. Su estrategia es el dictado o que los estudiantes copien de la pizarra, sin embargo espera que progresivamente los estudiantes aprendan a tomar apuntes, ya que al ser inquietos se desconcentran y la toma de apuntes se hace dificultosa.

Durante la segunda parte de la clase, la docente deja espacio para que los estudiantes desarrollen una actividad relacionada con los contenidos recién expuestos. Generalmente, estas actividades están asociadas a desarrollar guía de trabajo en pareja (compañero de banco). Durante esta etapa, el docente debe estar constantemente llamando la atención, supervisando el trabajo en clases y motivando a los estudiantes. Esto, con la finalidad de contribuir al clima de aula adecuada para el correcto desarrollo de los estudiantes. La estrategia funciona solo en algunos casos, sin embargo, hay estudiantes que su actitud durante todas las clases es negativa. No desarrolla las actividades ni toman nota en sus cuadernos y cuando deben entregar un trabajo para ser evaluado (considerando todo tipo de evaluación) copian a algún compañero o responden cualquier cosa. Al finalizar la sesión, se corrige la guía de trabajo de forma grupal y oral. En esta instancia solo participa un grupo de estudiantes, los cuales muchas veces se enredan al momento de hablar no logrando hilar una idea.

### **Análisis preliminar**

En conclusión, podemos decir que la tarea a la hora de intervenir será compleja. Tal vez debido a que nos enfrentamos a un grupo ante todo enérgico y heterogéneo en cuanto a intereses y ritmos o formas de aprendizaje (6 estudiantes deben recibir evaluación diferenciada). Características que no se adecúan a una institución y estructura en las cuales se busca o trata de homogeneizar y disciplinar. Lo anterior, se presenta como una amenaza para el aprendizaje al perturbar el clima de aula. Pero esta característica, también puede convertirse en una oportunidad, ya que el entusiasmo por sociabilizar, la energía de los estudiantes y su propia heterogeneidad nos podría permitir la integración de todos los estudiantes en el grupo curso y la concreción de metas comunes.

En cuanto a su motivación y desarrollo de la autonomía, es necesario que todos los estudiantes trabajen y que sean capaces o que desarrollen su responsabilidad. Se evidencia en las observaciones que la gran mayoría no desarrolla las actividades de clases, ya sea por falta de interés o desconcentración. No obstante, esta conducta no debe ser desalentadora, ya que, hay que considerar la etapa en la que se encuentran los estudiantes, donde hay energías para explorar cosas nuevas, ocurren cambios psíquicos y físicos, entre otros. Además trabajar de formas diferentes, con contenidos que sean más significativos para ellos podría incidir directamente en su motivación.

En relación a las habilidades lingüísticas, lo que principalmente llamó la atención fue la expresión oral. Esto debido a que por una parte, si bien un número minoritario participaba constantemente de las sesiones, estos presentaban algunas dificultades al momento de expresarse como, por ejemplo,

emitir oraciones incoherentes entre sí y en sus propias palabras “enredarse” hasta el punto de no querer seguir hablando. . Por otra parte, la gran mayoría que no participaba, al ser entrevistado por el observador, decía que no lo hacían por timidez o por no saber de qué manera intervenir. En general, lo que intentaban transmitir los estudiantes a partir de frases como: “no sé cómo decirle”, no sé cómo explicarlo”, era la dificultad para transmitir una idea que estaba en su cerebro de forma oral. En consecuencia, esta debilidad o negación ante la expresión oral se presenta como una de las principales dificultades.

## **Recolección de evidencias**

### *Sistema de recolección de evidencias*

Con el objetivo de ir dilucidando algún problema didáctico que afecte al grupo curso en cuestión se aplicaron diferentes instrumentos. En primera instancia se aplicó una “Encuesta de autopercepción de habilidades lingüísticas e intereses personales” (anexo 1). Esta buscaba obtener datos respecto a la actitud de los estudiantes frente a la asignatura, así como también respecto su autopercepción en cuanto sus propias habilidades y dificultades lingüísticas. Además, incluía un ítem de alternativa orientado hacia descubrir estilos de aprendizaje. Por último, una pregunta de interpretación en la cual debían desarrollar su opinión. En este sentido, la encuesta se presentaba como una primera aproximación a los estudiantes y a sus habilidades lingüísticas.

Posteriormente, con la intención de apoyar la primera aproximación hacia los estudiantes se realizó una entrevista semi estructurada al docente a cargo. Esta entrevista (anexo 2), también fue planteada en términos generales, ya que buscaba al igual que la primera encuesta conocer a grandes rasgos el grupo curso, pero ahora desde la perspectiva del docente. En este sentido, se plantearon preguntas abiertas como ¿cuáles son las habilidades más desarrolladas en los estudiantes? en cuanto a características psicológicas, ¿cómo se comportan? a las cuales el docente respondió con propiedad, ya que tenía experiencia con el curso. De acuerdo a este, la mayor dificultad se encontraba en el desarrollo de la comunicación oral, debido a que, generalmente, las planificaciones se centraban más en la comprensión y producción escrita. Hecho que fue constatado por el observador.

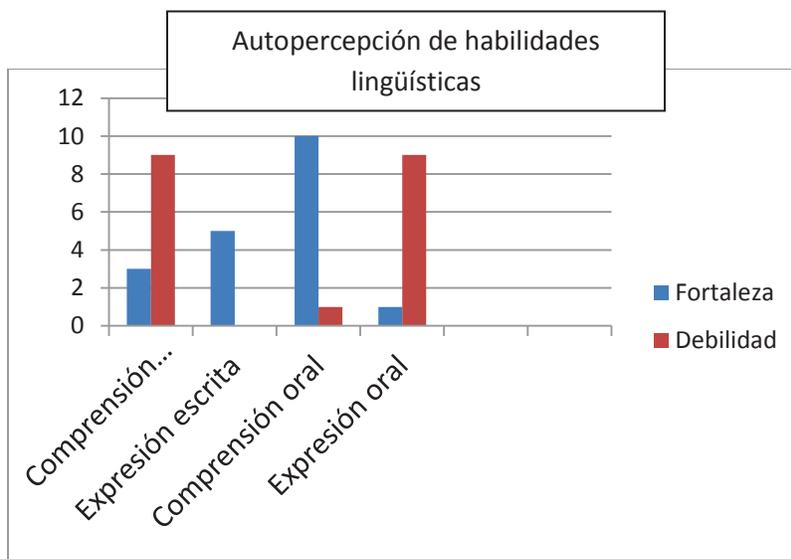
Considerando las primeras evidencias recolectadas, las cuales a grandes rasgos, arrojaron una debilidad en la expresión tanto escrita como oral se decidió tomar una segunda encuesta a los estudiantes. Aquel instrumento “Encuesta de autopercepción: ¿cómo evaluó mi expresión oral y

escrita? (anexo 3) busca descubrir, por una parte, la actitud de los estudiantes frente a instancias orales, específicamente, disertaciones y diálogos de clases, y por otra, su habilidad para explicar un tema de forma escrita. Lo anterior debido a que, lo que más nos llamó la atención en los primeros dos instrumentos fue la dificultad que presentaban los estudiantes ante instancias orales y las pocas instancias que se proporcionan para estas.

### Revisión de recolección de evidencias

El primer instrumento aplicado nos indicó, a partir de la primera pregunta, que ocho estudiantes creían tener un buen desempeño y diez y siete un desempeño regular en la asignatura. Enfocándonos en los que reconocen un desempeño regular observamos que diez estudiantes justifican su respuesta recurriendo a dificultades lingüísticas y ocho a partir de la falta de motivación o interés por la asignatura. Algunas sentencias de los estudiantes fueron, por una parte, “no soy muy bueno comprendiendo”, “me cuesta un poco el lenguaje”, “en los libros siempre me equivoco” y por otra parte, “no me gusta la materia”, “no es un ramo que me atraiga”, “no me gusta disertar”, respectivamente. Estos resultados aunque relevantes al momento de identificar la opinión de los estudiantes respecto sus habilidades e intereses respecto la asignatura, no nos permiten definir el problema didáctico. Sin embargo, las preguntas dos y tres nos acerca a las fortalezas y debilidades que creen tener los estudiantes respecto a sus habilidades lingüísticas. Estas se pueden representar de la siguiente manera:

**Gráfico N° 1**



(Fuente de elaboración propia)

El gráfico representa la percepción de los estudiantes respecto sus habilidades lingüísticas. Estos manifiestan ser buenos escuchando, ya que de esa forma comprendían mejor la materia. Lo anterior, haciendo énfasis a la manera en que la profesora dictaba los contenidos. Dicha información que se complementa con una actividad hecha en clases donde los estudiantes debían tomar apuntes a partir de lo hablado por el practicante, ya que, en aquella actividad obtuvieron buenos resultados. En contraste a la comprensión oral nos encontramos con que una de las principales dificultades que percibían los estudiantes era la expresión oral y la comprensión lectora. No obstante, lo que más nos llamó la atención fue la oposición entre la comprensión oral y la expresión oral. Los estudiantes señalan al respecto que estas instancias, sobre todo las exposiciones orales, se ponen muy nerviosos.

En cuanto a la percepción de la profesora respecto a las fortalezas y debilidades de los estudiantes en la asignatura, esta señala que “los estudiantes son bastante participativos, solo algunos” no obstante, “el resto del curso presenta dificultades a la hora de expresarse de forma oral y escrita”. En este sentido, la segunda encuesta nos permitió profundizar respecto la problemática ya vislumbrada por el docente y los estudiantes: la dificultad para expresarse de forma oral o escrita”. En esta encuesta, por una parte, diez y nueve estudiantes (de veinte y cinco encuestados) manifestaron que les desagradaba exponer delante de un grupo debido, principalmente, a motivos emocionales escribiendo sentencias como: “me da vergüenza”, “me pongo nervioso”, “me da miedo”, las cuales se repiten en la mayoría de los casos. Por otra parte, ante la pregunta dos la cual hace referencia a su expresión escrita, diez estudiantes señalaron no encontrar las palabras adecuadas para explicar algún tema. Por lo cual, podemos admitir que la dificultad radica en transmitir un mensaje a un interlocutor, es decir, comunicar una idea presente en su mente de forma oral o escrita.

Por último, luego de recolectar la evidencia era necesario triangularla con las observaciones (notas de campo) hechas por el practicante. Esta instancia, aunque menos formal que las otras, constituye una fuente importante de información. En aquellas observaciones, por una parte, se evidencia que durante el inicio de la clase y al final de esta, eran siempre un grupo minoritario de estudiantes que participaban de forma oral. Esta participación, aunque muy entusiasmada, dejaba ver algunas falencias en su oralidad, manifestada a partir de: no saber hilar una idea, arrepentirse de pedir la palabra o decir, “ya no sé”. Por otra parte, cabía preguntarse por qué razón el resto del grupo, es decir, la mayoría de estudiantes no participaban durante la sesión. Para responder, el practicante sostuvo pequeñas conversaciones individuales con los estudiantes y el docente. En aquellas, la mayoría de

las respuestas de los estudiantes apuntaban a su timidez, desconexión con la clase, y a un “no sé cómo decirlo”, en sus propias palabras. Así, el análisis hecho a partir de la evidencia recogida, nos permite situar la problemática del grupo en la dificultad para explicar un tema X a un interlocutor, pero principalmente, de forma oral.

## **Categorización de la evidencia**

### *Sistematización de la evidencia*

De acuerdo al análisis propuesto en el apartado anterior, es posible seleccionar y jerarquizar la información en categorías. En este sentido, la dificultad para explicar un tema x a un interlocutor y sobre todo si es de forma oral puede situarse a partir de tres dimensiones: motivacionales, cognitivos y emocionales. En primer lugar, la motivación de los estudiantes respecto a su aprendizaje es fundamental. Si el estudiante se encuentra desinteresado en la clase es posible que se desconcentre y afecte en consecuencia el clima de aula. No obstante, lo más importante, un estudiante desinteresado se traduce en un estudiante que no participa de forma activa, por ende, no toma un rol protagonista en el proceso ni tampoco contribuye al grupo. Por lo anterior, llamaremos a esta categoría “**participación del educando en el proceso de enseñanza-aprendizaje**”.

En segundo lugar, los estudiantes deberían poseer herramientas o estrategias que le permitieran comunicarse de forma oral con su entorno. Si éstas están ausente en los sujetos será difícil que logren expresarse de forma correcta, entendiéndose como forma correcta, emitir un mensaje contenido en la mente a un interlocutor de forma oral y que este lo entienda. Dicho lo anterior es que a esta categoría la llamaremos “**ausencia de estrategias discursivas**” debido a los reiterados comentarios y respuestas de los estudiantes como “no sé cómo decirlo”, “no sé cómo explicarlo”, “no encuentro las palabras adecuadas”, “no sé cómo hilar las ideas”, “pierdo la concentración y se me olvida”, entre otras. Todas sentencias que apuntan a aspectos más bien cognitivos de los sujetos.

En tercer lugar y tomando en cuenta la reiteración de sentencias como: “me da vergüenza hablar en público”, “me pongo muy nervioso en una disertación” “siento miedo al exponer” es que levantaremos una tercera categoría a la cual llamaremos “**actitud frente a la expresión oral**”. Esta categoría es fundamental, ya que, para ser capaces de expresarse de forma oral la confianza en sí mismo juega un rol importantísimo. Solo esto permitiría superar las imposibilidades emocionales que limitan la expresión oral de los estudiantes. Es importante señalar, que los estudiantes se encuentran en una etapa de maduración en la cual el desarrollo de estas aptitudes es primordial. Es por esto, que el currículum insiste en actividades que proporcionen espacios para su desarrollo.

## Teoría general

### *Respecto a la vinculación entre la observación y la teoría*

Posteriormente a la etapa de observación, recolección de evidencias y análisis de estos es necesario vincularlos con teorías especializadas. En este sentido, en primer lugar, las metodologías utilizadas por el docente no estarían asegurando una participación activa de todos los estudiantes. Lo anterior, debido a que las clases estaban centradas en el docente, a partir de la exposición de contenidos, por lo que, las instancias de participación de los estudiantes eran minoritarias y no suficientes para motivar la participación. Por ello, a pesar de tomar en cuenta la habilidad respecto la comprensión oral de los estudiantes será necesario modificar la metodología en pos de generar espacios abiertos al diálogo en que todos participen. Si bien es cierto la participación de un grupo minoritario es muy satisfactoria es imperante que la gran mayoría que no participa pueda expresarse de forma oral. Por lo cual, planificar clases en las que se promueva el enfoque discusión en clases, entendiendo este como circunstancias en las que tanto el docente como los estudiantes hablen entre sí compartiendo ideas y/u opiniones (Arends, 2007). Generar espacios abiertos y centrados en el estudiante nos ayudaría, entre otras cosas, a motivar la participación e interés en clases, además de habilidades comunicativas y procesos de pensamiento (Arends, 2007). También, permitirían que los estudiantes poco a poco adquirieran confianza y estrategias para expresarse de forma oral.

En segundo lugar, como se ha evidenciado tanto en las sesiones realizadas por la profesora así como también en sus comentarios en la entrevista, el desarrollo de la oralidad no se configura como una prioridad dentro del aula. A pesar de la insistencia del programa de estudios propuesto para el nivel, por una parte, el establecimiento está enfocado en superar la comprensión lectora, preocupación que se manifiesta en el taller de comprensión lectora presente en todos los niveles. Por otra parte, el docente también reconoce proponer actividades centradas en la comprensión lectora y la expresión escrita, más que en la comprensión o expresión oral, durante el desarrollo de las unidades. . En este sentido, incluirla como un eje central a trabajar necesitaría de una correcta implementación adecuada al contexto. Por lo anterior, utilizar la “secuencia didáctica” como eje para la organización de actividades en el aula constituiría una intervención pertinente. Entendiéndose por secuencia didácticas, de acuerdo a *Vilà i Santasusana (2004)*, “pequeños ciclos de enseñanza-aprendizaje articulados en forma secuencial temporal orientados a la producción de un género discursivo oral” (p 50). Estas se centrarían en la planificación del discurso, por ende la evaluación formativa es fundamental, ya que, nos proporcionaría oportunidades para corregir errores en los estudiantes minimizando las posibilidades de error en la instancia final (*Vilà i Santasusana, 2004*). De esta manera aportaríamos a la seguridad de los estudiantes y a su disposición ante la tarea.

Por último, en cuanto a la dificultad de los estudiantes para explicar una idea contenida en su mente a un interlocutor y que este comprenda el mensaje, podríamos utilizar la clasificación propuesta por Calsamiglia y Tusón (2002) respecto al modo discursivo la explicación. Pero más específicamente, el esquema prototípico de la secuencia explicativa propuesta por Adams “a partir de estudios semiológicos sobre las condiciones pragmáticas del discurso explicativo elaborado por el grupo de investigación Grize (1981,1990)” (p 308). Lo anterior, ya que esta secuencia o macro posición explicativa nos provee, a la vez de micro posiciones explicativas presentes en el proceso o secuencia que nos permitirían desarrollar en los estudiantes sus habilidades comunicacionales.

### **Formulación de hipótesis**

De acuerdo a la observación realizada; la recogida de evidencias y sus resultados; el análisis de estas y su categorización y la vinculación de todos estos elementos con la teoría es posible enunciar un problema didáctico presente en el grupo a intervenir. Este como ya hemos mencionado se centra en la imposibilidad de comunicar algo que está en la mente del estudiante a un interlocutor de manera que lo comprenda. No obstante, si bien es cierto esta dificultad se evidencia tanto en la escritura como en la oralidad, se hace imperante reforzar esta última debido a la notoria deficiencia de los estudiantes ante actividades orales. Deficiencia manifestada en la baja participación de en instancias orales, la problemáticas ante el no saber cómo y la angustia de los propios estudiantes.

En consecuencia, es posible plantear la siguiente hipótesis de trabajo: “la expresión oral de los estudiantes se puede desarrollar a partir de la elaboración de una explicación basada en un esquema prototípico en particular”. Dicha elaboración será la actividad de aprendizaje medular de la secuencia didáctica propuesta como estrategia para dar solución al problema didáctico. Esta secuencia se basará en el esquema explicativo propuesto por Adams, así como también en un enfoque de enseñanza de discusión en clases con evaluaciones formativas centradas en la planificación del discurso. Además, será insertada o incluida en la segunda unidad “Epopeya” en la cual se propone como objetivo (de acuerdo a los planes y programas propuestos por el Ministerio de educación para octavo básico) escribir un texto con propósito explicativo (OA 14). No obstante, en la intervención el objetivo propuesto por el MINEDUC se llevará a cabo de forma oral, considerando la especial dificultad de los estudiantes en este ámbito, a partir de una exposición oral.

# Metodología

---

La presente investigación científica que se describe en este informe corresponde a un diseño de tipo Investigación-acción (IA). Dicho diseño permite investigar sobre un problema y sobre cómo solucionarlo. En este sentido, su método posibilita la expansión de conocimiento científico y solución de un problema mientras aumenta las competencias de sus participantes. (Martínez, 2000). En cuanto a sus participantes podemos decir, por un lado, que los sujetos investigados se configuran como co-investigadores, ya que participan de forma activa en la investigación, sin embargo, en esta en particular, los sujetos no tienen plena conciencia de la investigación. Por otro lado, el sujeto que investiga o el docente- investigador se mueve en una doble relación dialéctica entre la teoría y la práctica; lo individual y lo social mediante un proceso participativo, cooperativo y de autorreflexión en el contexto educativo.

La IA es una herramienta que puede ser útil tanto para la sociología como para la educación. En cuanto al ámbito educativo, se emplea para investigar y/o estudiar dicha realidad, mejorar su comprensión y lograr su transformación. Por lo tanto, es un diseño de intervención (cualitativo) que se orienta hacia el cambio educativo desde una perspectiva crítica. En este sentido, plantearemos el propósito de esta investigación de acuerdo a lo sugerido por Hernández (2014).

El objetivo de este estudio de tipo investigación-acción es comprender y solucionar los aspectos que impiden expresar un mensaje X, de forma oral, en los estudiantes de octavo año básico del colegio Agustín Edwards. Para esto se aplicarán instrumentos cualitativos y cuantitativos que nos permitan recoger evidencias antes, durante y al final de la intervención. A continuación se detallan tanto los objetivos específicos como las preguntas de investigación:

## Objetivos específicos:

- 1-Definir las dificultades que experimentan los estudiantes para expresarse de forma oral al explicar un tema.
- 2-Elaborar y aplicar una secuencia didáctica para desarrollar la expresión oral de los estudiantes centrada en la secuencia explicativa propuesta por Adams.

## Preguntas de investigación:

- 1-¿Cuáles son las dificultades que experimentan los estudiantes para expresarse de forma oral al explicar un tema?
- 2-¿Cómo desarrollan la expresión oral los estudiantes durante la implementación de la secuencia didáctica?

Justificación: definir los aspectos que dificultan la expresión oral en los estudiantes nos ayudará a comprender el problema didáctico con la finalidad de proponer una solución adecuada al contexto.

Viabilidad: esta investigación-acción está enmarcada en la práctica final llevada a cabo en el colegio Agustín Edwards de Valparaíso.

En cuanto a la metodología, esta investigación se basará en la propuesta planteada por Martínez (2002), la cual contempla nueve etapas. Pero esta investigación no considera todas las etapas ni tampoco el orden en que son estructuradas. La primera etapa “diseño general del proyecto” consiste en la inmersión en la problemática investigativa. En otras palabras, esta etapa posibilita la primera aproximación tanto al contexto como al problema didáctico. La presente investigación inicia el día martes 14 de marzo. Durante la primera semana se aplicaron instrumentos de recolección de datos de tipo cualitativo para acercarnos- como se mencionó- al contexto y al problema. Estos instrumentos corresponden a entrevistas o encuentros accidentales con el docente a cargo y los estudiantes y notas de campo tomadas por el investigador. Los resultados permitieron conocer las características particulares tanto del establecimiento como de los estudiantes de octavo año básico. Sin embargo, no son suficientes para delimitar el problema didáctico.

La segunda y tercera etapa “identificación de un problema importante” y “análisis del problema” se concretó luego de una semana de observación desde el día martes 21 de marzo al viernes 24 del mismo mes. Entonces, el problema didáctico identificado en primera instancia se relacionó directamente con la expresión oral de los estudiantes. Pero sólo al final de esta semana el problema quedó delimitado a partir de los resultados de la segunda recogida de evidencias. En consecuencia, el problema didáctico es el siguiente: “los estudiantes presentan dificultades para transmitir un mensaje contenido en sus mentes a un interlocutor de manera que este lo comprenda. No obstante, si bien es cierto esta dificultad se observa tanto en la escritura como en la oralidad, es imperante reforzar esta última debida a la notoria deficiencia de los estudiantes ante instancia orales”.

De esta manera la segunda semana además de desarrollarse la segunda y tercera etapa, también como se mencionó, se aplicaron diversos instrumentos de recolección de evidencia cuyos resultados fueron sistematizados para su análisis. Estas actividades se corresponden con la quinta, sexta y séptima etapa propuesta por Martínez (2002), las cuales fueron desarrolladas previas a la cuarta etapa propuesta por el mismo autor. Esto debido a que se consideró indispensable primero analizar la evidencia para -a partir del problema didáctico- proponer una hipótesis. En este sentido, los

instrumentos fueron los siguientes: cuestionario, entrevista semi-estructurada y entrevistas accidentales, los cuales fueron complementados finalmente, con las observaciones del investigador

En primer lugar, se aplicó un cuestionario a los estudiantes:” Encuesta de autopercepción de habilidades lingüísticas e intereses personales” (anexo1). Dicho cuestionario contenía preguntas cerradas y de alternativas, no obstante solo nos centramos en los resultados de las primeras. Este instrumento tenía como objetivo conocer la perspectiva de los estudiantes respecto su propio aprendizaje para posteriormente conocer la perspectiva del docente. Luego, se aplicó un segundo cuestionario: “Encuesta de autopercepción: ¿cómo evaluó mi expresión oral y escrita? (anexo3), la cual tenía como objetivo profundizar respecto las habilidades de los estudiantes, pero enfocados en la expresión escrita y oral, principalmente, en la actitud de los estudiantes frente a instancias orales.

En segundo lugar, se define como entrevista semi-estructurada a una guía de asuntos o preguntas que pueden ser modificadas por el entrevistador, incluso incorporando preguntas adicionales para precisar conceptos y obtener mayor información (Hernández, 2014:403). Esta entrevista (anexo2) fue aplicada al docente a cargo de la asignatura, el cual tenía experiencia con el curso, por lo tanto se refería a ellos con cierta autoridad. Dicha entrevista tenía como objetivo conocer la perspectiva del docente respecto, principalmente, las habilidades lingüísticas de los estudiantes.

En tercer lugar, se aplicó entrevistas accidentales tanto al docente a cargo como a los estudiantes. Dichas entrevistas tuvieron lugar en la sala de clases, sala de profesores y en el patio del colegio. En aquellas entrevistas se busca resolver dudas o inquietudes que no fueron resueltas o que complementan la información obtenida a partir de los cuestionarios y la entrevista semi-estructurada al docente. Finalmente, los resultados obtenidos a partir de los instrumentos descritos anteriormente fueron triangulados con las notas de campo (observaciones) hechas por el investigador durante las primeras dos semanas de esta investigación. Así, luego de tener el problema didáctico definido y las evidencias sistematizadas se implementó la cuarta etapa de la investigación que en nuestro caso corresponde a la sexta etapa, en la cual se propone una hipótesis para dar solución al problema. Dicha hipótesis es la siguiente: “La expresión oral de los estudiantes se puede desarrollar a partir de la elaboración de una explicación basada en un esquema prototípico en particular”.

Pasado un mes desde que comenzó la IA y luego de tener definido tanto el problema didáctico como la hipótesis en base a la evidencia recolectada se trabajó en la octava etapa: “Diseño y ejercitación de un plan de acción”. Esta etapa, a diferencia de las otras que se centran en la

investigación, se relaciona con la acción. Es decir, a partir de un problema didáctico identificado se proponen soluciones para superar dicho problema. La estrategia utilizada para dar solución corresponde a la planificación y posterior implementación de una secuencia didáctica. Esta se implementó a partir del día martes 9 de mayo hasta el día miércoles 31 de mayo con un total de 9 sesiones (16 horas pedagógicas) las cuales fueron aplicadas de forma intermitente debido a situaciones contextuales.

Luego, se da paso a la etapa nueve, en la cual se evalúa la acción (implementación de la secuencia) ejecutada. Esta evaluación se realiza por medio de instrumentos de recolección de datos los cuales permiten visualizar el nivel de logro de los estudiantes al final de la implementación respecto los objetivos propuestos. Los instrumentos aplicados en esta etapa se diferencian con los propuestos en las primeras fases, ya que los primeros estaban enfocados en determinar un problema didáctico y los segundos, en medir el nivel de logro de los estudiantes con la finalidad de descubrir si el problema didáctico fue resuelto. En consecuencia los instrumentos corresponden a guías de aprendizaje y un quiz, durante el proceso; y una rúbrica y ficha de participación al final del proceso.

Los resultados obtenidos son sistematizados para facilitar su análisis considerando, en esta investigación, tanto los resultados de procesos como de producto. En cuanto a la sistematización de la información, se recurrió a las tres categorías emergidas en la quinta y sexta etapa de “Categorización de la información” y Estructuración de las categorías”, respectivamente. Estas categorías permiten comparar la expresión oral de los estudiantes, antes, durante y al final de la implementación didáctica. Así se puede reflexionar respecto si estos resultados manifiestan la superación del problema didáctico o a la comprobación de la hipótesis planteada.

Por último, la reflexión en torno al análisis de resultados obtenidos en cuanto a aspectos logrados y no logrados de la implementación posibilita la corrección de elementos que pudieron haber afectado de manera negativa dichos resultados. En este sentido, se propone “un plan de mejora” que este enfocada en modificar la propuesta didáctica con la intención de mejorar los resultados y así alcanzar mayor índices de logro. No obstante, es importante señalar que quizás algunos aspectos que afectaron de forma negativa los resultados pueden ser externos y no estar en manos del docente-investigador, incluso de la institución en su conjunto.

En resumen, la metodología utilizada en la presente investigación-acción se relaciona con el carácter de problema-solución propio de este diseño. De esta manera, por una parte, nos basamos en las etapas o fases propuestas por Martínez (2002) aunque modificando el orden en que se dan e

incluyendo una etapa adicional, al final de la investigación. Por otra parte, recurre a instrumentos, en su mayoría, de carácter cualitativo, algunos descritos en función de las definiciones propuestas por Hernández (2014). Sin embargo, el análisis tiene un enfoque mixto, ya que está elaborada en términos cualitativos y cuantitativos. Finalmente, es importante destacar que las etapas o fases descritas en este apartado no tienen tiempos fijos sino que pueden ser modificados de acuerdo a situaciones contextuales. En el mismo sentido, dichas etapas se superponen y repiten cíclicamente donde la última fase nos llevará nuevamente a la primera, así de forma recursiva.

# Marco teórico

---

De acuerdo al problema didáctico detectado en los estudiantes se evidencia una dificultad generalizada para comunicar algo que está en la mente del estudiante, ya sea de forma oral o escrita, a un interlocutor de manera que este lo comprenda. No obstante, la oralidad fue menos trabajada durante la primera fase de investigación, por lo tanto menos observada que la escritura. Por esta razón el foco del investigador fue puesto en la oralidad, principalmente, de tipo espontánea. Así la oralidad se entendió “como un constructo, un objeto conceptual pero que está fuertemente vinculado tanto a procesos cognitivos como sociales” (Núñez, 2011:137). Un objeto que se refiere a todo lo que es hablado, pero que también se define en distinción con lo escrito, es decir todo lo que una cultura letrada deja atrás, todo lo que comunica en cuanto no esté escrito (Núñez, 2011). Así fue como se polarizó entre lo oral y lo escrito, obteniendo este último una supremacía en las culturas modernas. En la escuela esto se hizo evidente, Kittay (1995) señala al respecto que esta supremacía de lo escrito nos impide comprender el sentido, el valor y las propiedades de la oralidad. Por lo anterior, es complejo abordar la enseñanza de la oralidad de forma coherente y sistemática en las aulas.

Al contrario de esta polarización entre lo oral y lo escrito, Palou y Bosch (coords.) (2005) manifiestan que si nos centramos en el medio por el cual se expresa lo oral y lo escrito encontraremos una diferencia notable entre lo fónico y lo gráfico. Pero esta oposición desaparece si en vez de centrarnos en el canal nos centramos en los modos de producción del discurso. Entonces, ya no encontraríamos una relación de subordinación ni tampoco la consideraríamos como prácticas independientes entre sí. En este sentido, estas prácticas se situarían en un continuum en cuanto a su realización. Así entenderemos lo oral o la oralidad como práctica interrelacionada con la escritura y no subordinada a esta. De modo que la incluyamos en el aula como una habilidad fundamental a desarrollar en la escuela.

Retomando la idea de la supremacía de lo escrito y de la poca o nula inclusión de lo oral es que Vilà (2004) señala que durante décadas se consideró que en la educación infantil se consolidaba el lenguaje oral, por lo tanto progresivamente, el desarrollo de la oralidad dejaba de ser relevante en la planificación escolar relegado al ámbito familiar y social. En cambio, en la actualidad, los planes y programas ministeriales de educación en Chile, dentro de sus habilidades a desarrollar en el área de Lenguaje y comunicación, se encuentra la oralidad. Este eje al igual que la escritura, lectura y recientemente la investigación ocupa un lugar fundamental. A pesar de la insistencia de los

programas de estudios se evidencia por una parte, a partir de la experiencia personal como escolar y por otra parte, como investigador en entrevistas accidentales con los docentes, que este eje sigue siendo secundario, incluso dejado de lado en pos de desarrollar la lectura y escritura. En particular, el contexto observado, si bien es cierto lo oral fue trabajado (solo como metodología de la profesora, en cuanto a participación en clases) la comprensión lectora se configuraba como una habilidad central a desarrollar y aislado de la oralidad. De esta forma, la gran mayoría de actividades pedagógicas se centran en leer y comprender lo escrito. Lo anterior, podría deberse a la preocupación generalizada por superar la crisis de la lectura en nuestro país. Aunque, como señala Vilà (2004) en su estudio, los problemas conceptuales y prácticos de la enseñanza de la lengua oral en la lengua materna derivan de la ausencia de un modelo explicativo y de la falta de la tradición docente en la enseñanza sistemática de esta habilidad. Dicho lo anterior, ya con el foco en la expresión oral de los estudiantes, es que consideramos primordial desarrollar esta habilidad. Lo anterior, ya que según menciona Cassany, Lunas y sanz (1994.) “una persona que no pueda expresarse de manera coherente y clara, y con una mínima corrección no solo limita su trabajo profesional y sus aptitudes personales, sino que corre el riesgo de hacer el ridículo más de una ocasión” (p.147). Esto último, a pesar de que sea un aspecto importante debido a que un número menor de estudiantes se han sentido ridículos ante instancias orales, es central las limitaciones en cuanto a lo profesional y lo social. En consecuencia la enseñanza de la lengua oral, es relevante dentro de la clase de lengua, también cuando se trata de la lengua materna (Vilà, 2011).

En este mismo sentido, Palou y Bosch (coords), (2005) señalan que

Casi todos los autores hay coincidido en que hay dos grandes propósitos que subyacen bajo la enseñanza de lo oral: por el papel mediador que juega en el proceso de enseñanza-aprendizaje y porque uno de los objetivos centrales de cualquier centro educativo ha de ser la formación de futuros ciudadanos (p.36)

El lenguaje es un instrumento cultural que utilizamos para construir el conocimiento y por ende, la cultura. En otras palabras, la lengua oral se ha de enseñar porque funciona como mediador de la actividad social. En consecuencia, desde el socioconstructivismo, las situaciones orales de aula son un espacio privilegiado para que los estudiantes se apropien de los contenidos (Palou y Bosch (coords), 2005). Igualmente, el aula se configuraría como un espacio propicio para el desarrollo de la expresión oral.

Tomando en cuenta la dificultad de los estudiantes en cuanto a la oralidad, la importancia del desarrollo de esta habilidad como elemento que nos permite relacionarnos socialmente y la ausencia y la práctica del desarrollo de este ámbito conjunto las dificultades que ofrece, es que es necesario

sistematizar su enseñanza para la intervención. “La actividad oral se entiende como un espacio de enseñanza-aprendizaje susceptible de programar y evaluar” (Vilà, 2004, p.116). Por consiguiente, se decidió utilizar como eje articulador de la intervención un enfoque de la lengua basado en secuencias didácticas. Esto porque permite integrar procedimientos lingüísticos y considera la intervención didáctica durante el proceso de planificación del discurso. Entenderemos por secuencia didáctica “pequeños ciclos de enseñanza-aprendizaje articulados en forma secuencial temporal orientados a la producción de un género discursivo oral” (Vilà, 2004:117). Con objetivos limitados y muy concretos compartidos con los alumnos. La secuencia se centraría en la planificación del discurso donde la evaluación formativa es fundamental (Vilà, 2004).

Como se mencionó anteriormente, la evaluación formativa será fundamental. Vilà (2003) señala que la noción de evaluación formativa supone, en la actualidad un avance metodológico. En consecuencia, según esta autora, es un espacio de aprendizaje de la lengua oral por excelencia por variadas razones:

- 1- Permite asesoramiento y práctica, paso a paso, de los procedimientos lingüísticos orales que son objeto de aprendizaje.
- 2- El profesor puede detectar las dificultades individuales de los alumnos y ayudarle a resolverlas durante la preparación del discurso oral mediante ensayos escritos en pequeños grupos y la revisión de las correspondientes actividades.
- 3- Porque en las situaciones de ensayo participan todos los alumnos. Esto le otorga más seguridad a los estudiantes y minimiza la sensación de inhibición que sienten alguno de ellos.
- 4- Porque los alumnos, en lugar de usar la lengua oral de un modo intuitivo y espontáneo, empiezan a emplearlo de modo más reflexivo y controlado.

Luego de optar por un enfoque metodológico es necesario tomar en cuenta otras consideraciones. Durante la observación se identificaron espacios en que los estudiantes tenían la oportunidad para expresarse de forma oral, no obstante, respondían más a expresiones espontáneas del habla cotidiana que a una actividad programada. Estas expresiones son las comunes de los jóvenes, es decir están presentes en su cotidiano. Por ende, se corresponden con usos lingüísticos propios de los estudiantes, que saben dominar. Es por esto que es necesario que se trabaje una gran variedad de géneros discursivos orales, pero sobre todo formales. Ahí está la dificultad, para expresarse de manera formal se requiere de conocimientos específicos respecto cada género discursivo y su estructuras textuales prototípicas, además del uso de conectores meta discursivos; entre otros. (Vilà, 2003)

Así el aula- como un espacio formal en un contexto reglado- se configura como propicio para el desarrollo de la oralidad en ámbitos formales. La dificultad surge ante la planeación de estos géneros, ya que los estudiantes se sienten inseguros e inexpertos por no poseer los recursos lingüísticos necesarios. En consecuencia un aspecto importantísimo, en el desarrollo de la competencia oral, corresponde a la valoración que se haga de la situación comunicativa determinada (Vilà, 2011). Esto, sumado a los conocimientos respecto al género a producir. Se considera como situación comunicativa (condiciones de producción del discurso), el análisis del lenguaje en situación. De acuerdo a algunos autores hay tres elementos a considerar: quién usa la lengua, en qué situación y para qué, o sea, los participantes, el marco y el objeto. (Palou y Bosch (coords), 2005.)

De tal modo, antes de empezar a producir el discurso, es necesario determinar con claridad el fin o fines de este, el tema y los contenidos. Estos aspectos deberán considerar las expectativas del público o receptores, las circunstancias que lo rodean y los posibles efectos (Briz (et.al), 2008). Por lo tanto, es imprescindible que los estudiantes aprendan a analizar la situación comunicativa con el objetivo de planificar su discurso de manera adecuada (Vilà, 2003). El análisis de la situación comunicativa les ayudará a seleccionar las ideas adecuadas y a organizarlas de modo que su texto tenga cobertura lógica, es decir, las estructuras textuales y los mecanismos para enlazar las ideas (Cros y Vilà, 1999).

En relación a lo anterior, en cuanto a la planeación del discurso, es que nos basaremos en las siguientes fases de la preparación de un discurso oral propuestas por Antonio Briz (et al), (2008). Las cuales, en conjunto, proporcionan una guía del proceso:

- 1- Saber de qué se va hablar: qué ideas se van a desarrollar y cuál es su grado de importancia.
- 2- Ordenar las ideas.
- 3- Revestir de palabras la idea: tono del discurso, la estructura del inicio, las figuras retóricas que se van a emplear.
- 4- Puesta en acción del discurso: conocer los medios tecnológicos que se van a emplear y su funcionamiento, uso de estrategias de memorización y las reacciones más adecuadas ante el público.

En síntesis, la etapa de planeación del discurso es fundamental. En esta etapa se analiza la situación comunicativa y se seleccionan y organizan las ideas bajo el constante monitoreo y evaluación formativa del docente. También, planificar las intervenciones orales formales permite prever y ajustarse al tiempo disponible, ordenar la exposición, pensar cómo expresarse (riesgo de lo

coloquial), controlar lo no verbal, dominar las emociones (agresividad, disputa, etc.) (Núñez 2011). Lo anterior no aseguraría un logro al momento de expresar el discurso oral, no obstante permitiría que los estudiantes se sintieran más seguros y preparados. A pesar de proponer las fases en la planeación del discurso como complementarias y necesarias, en la intervención pedagógica nos centraremos, específicamente, en las primeras dos: saber qué se va hablar y la organización de las ideas. Sin embargo, las otras dos también serán consideradas pero en menos medida.

En relación al párrafo anterior, Briz (et al) (2008) señala que

No habla bien quien no trasmite claramente los contenidos a los que escuchan (...) Por tanto, saber hablar bien es tener las ideas claras que se desean transmitir y ser claro y preciso en la elección lingüística, en la palabra dicha y, por ende, en la exposición de estas” (p.32).

Así mismo, los estudiantes en espacios dispuestos para la oralidad, no eran capaces de transmitir un mensaje a su interlocutor de manera que este lo entendiera. Frases como “no sé cómo decirlo”, “no sé qué decir”, “estoy enredado”, entre otros, fueron comunes en sus discurso en contexto formales e informales. En consecuencia, en un primer momento, nos encontramos con que el contenido del mensaje no estaba claro en su mente sino que más bien difuso.

De esta forma, los estudiantes -al no tener claro el contenido o tema de su discurso- tampoco logran darle coherencia. No se evidencia una organización o jerarquización de las ideas, pero sí variadas reiteraciones y la ausencia de un orden lógico. Así, además de tener claridad en el contenido, debe tener una correcta disposición de estas es clave, la conexión de las ideas, de lo que se va diciendo. Estas deben presentarse de manera conectada entre sí y como un todo organizado jerárquicamente evidenciándose un inicio, desarrollo y conclusión. (Briz [et al], 2008).No obstante, la jerarquización de las ideas supone que hay unas principales y otras secundarias. Estas últimas son muy útiles pues “explican, matizan y añaden comentarios para la mejor comprensión del discurso (Briz [et al], 2008, p. 33).” Lo anterior, haciendo referencia a otras fuentes como ejemplos, metáforas, entre otros para ilustrar lo dicho y dinamizar la explicación.

Por lo tanto, y como se mencionó anteriormente, una prioridad de la intervención didáctica será centrarse en las primeras dos fases de la planeación del discurso. Es decir, la selección del contenido y la jerarquización de este con el objetivo de que la discontinuidad propia del habla no afecten a la concordancia, coherencia y cohesión del discurso (Núñez, 2011). Entendiéndose como coherencia y cohesión aspectos interrelacionados y fundamentales de un texto. Por una parte, la coherencia es una noción que incluye relaciones pragmáticas y semánticas intertextuales. Esta noción refiere al significado del texto en su totalidad, abarcando todas las relaciones tanto de la

palabra con el contexto y las relaciones entre las palabras al interior del mismo texto. Por otra parte, la cohesión como elemento principal de la coherencia, es identificable a partir de elementos lingüísticos visibles. Esta se da en el interior del texto y funciona como enlaces intertextuales para establecer relaciones semánticas (Calsamiglia & Tusón, 2002)

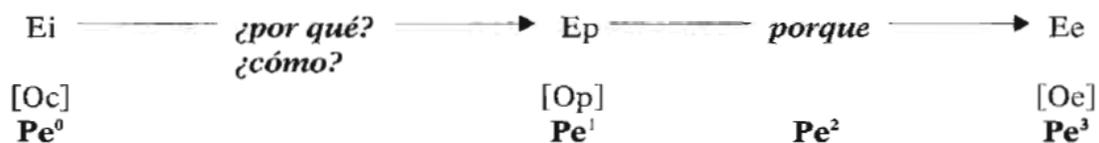
Retomando la prioridad que se le dará a las primeras dos fases de la planeación del discurso oral, es necesario reiterar las consideraciones mencionadas anteriormente respecto a la enseñanza de la oralidad. En este sentido, la importancia de incluir en la enseñanza de la oralidad géneros formales y valorar la situación comunicativa es fundamental en el proceso de la planeación del discurso. Por este motivo, la exposición un debate, un foro, una conferencia, entre otros, nos proporcionarían una plataforma formal. No obstante, era preciso vincularlo con la evidencia recolectada durante la observación. En esta, como se ha mencionado, se relaciona directamente con la dificultad de transmitir un mensaje a un interlocutor de forma clara, pero más precisamente, está relacionada con la problemática a la que se enfrentan los estudiantes al intentar explicar algo con sus propias palabras. Lo anterior, extraído de múltiples comentarios de los estudiantes que decían literalmente “no sé cómo explicarlo”, “no sé cómo decirlo”, “no se me ocurre cómo”, etc. Por lo tanto, “la explicación” se nos presenta como la modalidad discursiva más adecuada. Miramón (2006) dice que la explicación “se vale de la exposición para conseguir su objetivo: hacer comprender al otro un objeto complejo” (p.3). En este sentido, la exposición se configura como una actividad didáctica apropiada para desarrollar una secuencia explicativa.

Entre la explicación y la exposición ha habido una confusión terminológica y conceptual. Sin embargo, aunque similares presentan diferencias en cuanto a su finalidad. Miramón (2004) afirma que la explicación busca hacer comprender a alguien una determinada cosa o tema, mientras que la exposición solo busca informar. Una explicación se da porque se tiene y la exposición se prepara con una base de conocimiento organizado y listo para ser explicado (p.4). Por ende, esta última se utilizaría como recurso explicativo caracterizado por, entre otros elementos, un núcleo clasificador, el uso de léxico específico y marcadores del discurso (Miramón, 2006)). Así mismo, la situación comunicativa que otorga la exposición nos ayuda a situarnos respecto los participantes de la explicación. Participantes que en la modalidad discursiva la explicación son fundamentales a la hora de planificar el discurso oral.

Hempel (1979) señala que es el destinatario quien condiciona la actividad explicativa hasta el punto de que una explicación para un individuo no sirva para otro. En otras palabras, es fundamental conocer las características del interlocutor, ya que su conocimiento previo será la base de la explicación. Lo anterior, porque lo que se intenta con la explicación es modificar el estado de

conciencia de un individuo. Se trata de cambiar el estado epistémico, consiguiendo que una información sea digerible. Consiste en hacer saber, comprender y aclarar, lo cual suponen un conocimiento que no se cuestiona sino que es el punto de partida (Calsamiglia & Tusón, 2002). Por lo cual, supone una relación asimétrica entre experto-lego, el primero como agente poseedor de un saber y el segundo como interlocutor que está dispuesto a interpelarlo a partir de su conocimiento previo, pero que necesita de aclaración (Calsamiglia & Tusón, 2002)

Para alcanzar el objetivo o finalidad de la explicación, el emisor deberá utilizar organizar de forma lógica su discurso y disponer de una serie de estrategias. Calsamiglia & Tusón (2002) recoge la propuesta de secuencia explicativa de Adams basada en estudios semiológicos sobre las condiciones pragmáticas del discurso explicativo Grize (1981,1990). En el punto de partida O esquema inicial (E1) se sitúa el objeto complejo (Oc), el cual es sometido a preguntas en Pe0 ¿cómo?, ¿por qué? . En este momento se problematiza en Pe1 construyéndose un esquema problemático (EP) que busca resolver el problema cognocitivo (OP). En consecuencia, se activa el proceso explicativo, se responde al ¿por qué? , que se realiza concretamente en Pe2 a partir de estrategias discursivas a las que corresponde determinados procedimientos específicos. Para finalmente, llegar a Pe3 donde a partir del esquema explicativo (Oe) se le da resultado al problema haciendo del objeto inteligible. La secuencia prototípica fue representada por Calsamiglia & Tusón (2002) de la siguiente manera:



Concretamente en Pe2 los procedimientos específicos necesarios, según Adams, para explicar son: la definición, clasificación, reformulación, ejemplificación, analogía y citación. No obstante, solo se consideran las primeras cuatro, ya que por un lado, la analogía requiere de un mayor nivel de abstracción y complejidad. Por otro lado, la citación nos parece no fundamental para elaborar una explicación, ya que estas también pueden elaborarse a partir del conocimiento de mundo de los sujetos. Estas consideraciones fueron cuestionadas durante la implementación de la secuencia. Primero, porque la elaboración de una síntesis obtuvo menos nivel de logro, quizás por su nivel de complejidad, entre otras cosas. Segundo, porque, quizás, recurrir a la citación hubiera asegurado la búsqueda de información. El siguiente cuadro se resumen las definiciones propuestas por Calsamiglia & Tusón (2002)

**-La definición:** sirve para delimitar un problema sobre la base del conocimiento existente. Entonces, es el primer paso para la aclaración de un problema de conocimiento. Algunos marcadores usados son: se llama, se refiere a, se define como, contiene, etc.

**-Clasificación:** distribuye cualquier identidad en diferentes agrupaciones realizadas a partir de similitudes y diferencias.

**-Reformulación:** expresar de una manera más inteligible lo que se está formulando en términos específicos, de otra manera repetir lo ya dicho pero con otras palabras que sean más apropiadas al contexto. Algunos marcadores usados son: buenos, es decir, esto es, quiero decir, en otras palabras, mejor dicho.

**-Ejemplificación:** concreta una formulación general poniéndola en un escenario más próximo al interlocutor. Algunos conectores usados son: por ejemplo, en concreto, sin ir más lejos, pongámonos por caso.

En Pe3 también se recurre a un procedimiento específico, el cual se puede dar únicamente en esta etapa de la secuencia. Aquel corresponde a la conclusión, a partir de la síntesis de lo explicado junto a una evaluación y una contextualización. Entonces, la conclusión presente en Pe3 enlaza con Pe0. Así la explicación necesita de un orden y claridad en las ideas, marcadores orientados al proceso de enunciación y la concatenación lógica del conjunto de enunciados.

Recapitulando, el enfoque por secuencia didáctica para la enseñanza de la oralidad permite centrarse en la planeación del discurso y la evaluación formativa. Dentro de las fases de planeación se priorizo las primeras dos, las cuales apuntaban a la delimitación del tema y a la organización de las ideas del discurso. De acuerdo a lo anterior, valorar la situación comunicativa así como motivar espacios formales de oralidad serían también claves. Por esto la exposición es un tipo textual formal que además sirve de recurso a la explicación a pesar de que explicar sea algo cotidiano. Sin embargo, faltaría considerar otros elementos no mencionados anteriormente necesarios para la enseñanza de la oralidad. A saber, definir claramente lo que los estudiantes van a aprender a través de cada práctica oral y conseguir un buen clima de aula.

Por una parte, la enseñanza de la oralidad requiere de la integración de objetivos y contenidos claros que deberán ser expuestos a los estudiantes. Es necesario que las actividades sean significativas para los estudiantes, es decir que tengan un sentido. Para esto será necesario que estén enmarcadas en situaciones reales de uso de la lengua oral y que antes de cada actividad los estudiantes sepan

qué se va a aprender. Por otra parte, un buen clima de aula es primordial ante una actividad oral. Por esto es necesario proporcionar en el aula un clima de complicidad y confianza con la distancia social y la autoridad del docente. Al mismo tiempo la confianza y seguridad de los alumnos en sí mismo para que se puedan expresar de un modo armónico. (Vilà, 2011) Finalmente, la confluencia de todos los aspectos mencionados nos proporciona lineamientos para una correcta intervención enfocada en la enseñanza de la oralidad. Con la intención de recuperar en las aulas esta dimensión del ser humano, relevándole la importancia en nuestra cultura.

# Plan de acción

---

En este apartado se describirá la secuencia didáctica propuesta en relación al problema didáctico detectado en contexto. Dicho problema se relaciona con las dificultades que manifiestan los estudiantes al comunicar algo que está en su mente, de forma oral, a un interlocutor de manera que este lo comprenda. En este sentido, se levantó la siguiente hipótesis: “la expresión oral de los estudiantes se puede desarrollar a partir de la elaboración de una explicación basada en un esquema prototípico en particular”. Basados en la hipótesis y en la investigación teórica se elaboró el plan de intervención. Para describir este plan primero, presentaremos tanto el objetivo general como los objetivos específicos de cada sesión los cuales se desprenden del primero. En segundo lugar, nos referiremos a las metodologías utilizadas acorde al contexto y los objetivos. Finalmente, se presentan tanto los recursos didácticos como las evaluaciones utilizadas y aplicadas.

## **Objetivo general y objetivos específicos**

El objetivo general de la propuesta didáctica será (modificado durante el proceso): “explicar un determinado tema, de forma oral, utilizando por un lado, estrategias discursivas como la definición, categorización, ejemplificación y conclusión y por otro, un texto discontinuo que apoye la explicación considerando, fundamentalmente, al receptor.” Dicho objetivo, en primera instancia, es propuesto para ser desarrollado durante siete sesiones (trece horas pedagógicas). Sin embargo, a mitad de la implementación durante la sesión cuatro, se cambió la actividad propuesta para la sesión. Lo anterior, debido a que los estudiantes, por un lado, no llevaron el material necesario para trabajar y por otra parte, debido a que al menos tres grupos de trabajos iban rezagados en la elaboración de su explicación. Esta actividad o quiz permitió reflexionar respecto a la implementación de la secuencia (sobre todo respecto a las dificultades) y proponer un plan de mejora o “sesiones remediales”. Por consiguiente, la secuencia consta de un total de 9 sesiones (16 horas pedagógicas). A continuación se enuncian los objetivos por sesión:

Sesión n°1: Identificar y describir la situación comunicativa de la explicación centrándose, principalmente, en el receptor del mensaje.

Sesión n°2: Elaborar una definición y categorizar un tema determinado en base a conocimientos previos e información nueva considerando, particularmente, al receptor.

Sesión n°3: Proponer un ejemplo representativo y elaborar una conclusión de un tema determinado, centrándose, en el receptor de la explicación

Sesión n°4: Construir un texto discontinuo que apoye la explicación de un tema determinado como: cuadro resumen, líneas de tiempo esquema, infografía, etc., considerando al receptor.

Sesiones remediales

Sesión n° 4 a y b: Reconocer propósito comunicativo y estrategias discursivas de la explicación.

Sesión n° 4 c: corregir y reescribir la síntesis y reformulación de su definición respecto a un tema determinado, considerando el carácter oral de sus exposiciones y principalmente, al receptor.

Sesión n° 5 y 6: Explicar a sus compañeros (receptor) un tema determinado enmarcado en una exposición oral.

Durante el desarrollo de la secuencia didáctica los estudiantes deben trabajar en función de una tarea final. Esta tarea corresponde a la explicación de un tema determinado enmarcada en una exposición oral. En este sentido, clase a clase se irán cumpliendo etapas para lograr la tarea. En primer lugar, y de acuerdo a la bibliografía consultada la identificación de la situación comunicativa es principal a la hora de planear una explicación, fundamentalmente la conciencia de las características del receptor. Por esto, en la primera sesión es necesario que los estudiantes identifiquen la situación comunicativa de una explicación. Luego, teniendo clara las características del receptor es posible comenzar a elaborar la explicación a partir de estrategias discursivas. Estas estrategias son trabajadas durante la sesión dos y tres en las que había que elaborar por un lado, una definición y categorización del tema determinado y por otro, proponer un ejemplo representativo del tema y elaborar una conclusión de la explicación. Después de trabajar en las diferentes estrategias discursivas es posible construir, en la cuarta sesión, un texto que apoyara la explicación. Este texto debía ser discontinuo, es decir, no presentar un orden lineal y mezclar tanto imagen como texto u otros elementos, con el fin de captar la atención del receptor.

Sin embargo, como se mencionó en el primer párrafo de este sub apartado, la secuencia se modificó a mitad del proceso. Esta decisión se tomó en base a la reflexión del docente-investigador quien identificó dificultades en los estudiantes respecto a la tarea final. En este sentido, se propusieron tres sesiones remediales que pudieran soslayar las deficiencias de las primeras sesiones. Así las primeras dos sesiones remediales (4a y 4b) propuestas están enfocadas en acercar los contenidos a los estudiantes con la intención de que su aprendizaje sea más significativo. Lo anterior, a partir de ejercitar la elaboración de las estrategias discursivas para desarrollar una explicación pero de un tema de interés o del cual se sintieran expertos. Luego de que los estudiantes asimilan los contenidos es posible volver a trabajar en la tarea final. De esta forma, la sesión 4c se centra en la

reelaboración de su explicación pero, específicamente, en la reformulación y síntesis. Esto debido a que los resultados del quiz indicaron, entre otras cosas, que la reformulación y síntesis son las estrategias menos utilizadas (ambas parte de la conclusión o cierre).

Considerando que la secuencia didáctica se lleva a cabo durante el desarrollo de la unidad 2: la epopeya, los temas propuestos por el docente a los estudiantes para las exposiciones son extraídos de los contenidos de la unidad relacionados con la narrativa, específicamente del subgénero la epopeya. En este sentido, los temas también fueron modificados como una medida remedial. Aunque la modificación fue mínima y consistió principalmente, en reducir los aspectos que abarcan. Esto, ya que la secuencia debe estar o ir necesariamente, en concordancia con la unidad propuesta para el contexto. Los temas son los siguientes:

**1-Tiempo del relato (in media res) 2- Tiempo referencial histórico, 3-Personajes:** construcción de un héroe, **4-Estructura y recursos:** uso de repeticiones, epítetos, versos y cantos, **5-Carácter oral** (noción de rapsodia e invocación a las musas), **6-La trama (guerras) 7-Visión de mundo:** implicación de dioses en los asuntos humanos.

### **Metodología**

La secuencia didáctica recurre a diferentes metodologías. Primero, el aprendizaje por descubrimiento y el enfoque de discusiones en clases están presentes en casi todas las sesiones. Los contenidos y habilidades a desarrollar permiten que los estudiantes hagan razonamientos inductivos, ya que poseen de acuerdo a su nivel y experiencia, los conocimientos previos necesarios para integrar conocimientos nuevos. Descubrir también posibilita integrar el enfoque de discusión en clases, ya que para integrar dicho enfoque es necesario que los estudiantes tengan un rol activo en su aprendizaje participando constantemente de forma oral en las sesiones. De tal manera, que desarrollen la confianza necesaria y naturalicen las instancias orales dentro del aula y en la vida cotidiana. Por último, para la elaboración de la explicación se optó por el aprendizaje cooperativo. Los estudiantes en seis grupos de cuatro integrantes y uno de tres deben trabajar de forma colaborativa desde la segunda sesión hasta la exposición con la intención de facilitar la realización de la tarea, proporcionar espacios para el diálogo entre los mismos estudiantes y desarrollan el respeto por el otro y la integración dentro del aula.

### **Actividades y recursos didácticos de aprendizaje**

Las actividades propuestas en esta secuencia didáctica son variadas. En primer lugar, en cuanto al inicio de las sesiones, estas se enfocan en la activación de conocimientos previos. Mayoritariamente

se proponen actividades que promuevan un aprendizaje por descubrimiento y el diálogo dentro del aula. Por esto, el docente realiza preguntas dirigidas a los estudiantes, muestra imágenes y videos y propone juegos didácticos. En segundo lugar, en cuanto al desarrollo de la clase, las actividades que se proponen, se tratan en general, de trabajar en grupos de forma colaborativa en el desarrollo de guías de aprendizaje. En tercer lugar, en el cierre de la clase, generalmente, se proponen actividades orales y escritas donde se puedan corroborar si el objetivo y los contenidos para cada sesión se alcanzan. A continuación se presentan los recursos utilizados en determinados momentos de la sesión y una breve descripción de estos:

| Sesión | Recursos didácticos                                                      | Momentos de la sesión | Descripción                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1      | -Imágenes: actos de habla. (anexo1)                                      | Inicio                | Documento (Word) en que se muestran diferentes situaciones comunicativas que rodean al acto de habla. A partir de estas imágenes se espera que los estudiantes puedan compararlas y de forma inductiva descubrir los elementos que componen una situación comunicativa determinada.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|        |                                                                          | Desarrollo            | A partir de la imagen tres y cuatro del documento (Word) el docente pide a los estudiantes que se basen en el mensaje de la imagen tres para crear un diálogo a la imagen, en la cual se presenta la misma situación comunicativa que la imagen tres pero con un cambio en el receptor. Así se espera que los estudiantes valoren la importancia del receptor en el desarrollo de una explicación.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 1      | -Guía de aprendizaje: cuadro resumen : situación comunicativa (anexo2)   | Desarrollo            | A partir de este recurso se espera que los estudiantes identifiquen la situación comunicativa de su explicación con la intención de que caractericen a su receptor y en función de este elaborar la explicación.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 2      | -Video: la clase de Don Ramón (anexo4)                                   | Inicio                | A partir de este video en que se muestra a Don Ramón, personaje del Chavo del ocho, explicando el significado de una calavera: peligro. Los estudiantes deben descubrir que elementos o recursos utilizó este personaje para lograr su objetivo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 2      | -Descubre qué (anexo5)                                                   | Inicio                | Este recurso se propone para activar los conocimientos previos de los estudiantes, para luego elaborar una definición y categorizar un tema determinado. Consiste en un juego de cuatro integrantes. La primera etapa del juego, dos integrantes de cada grupo debe sacar un papel (concepto) de la bolsa y sin nombrarlo deberá decir una serie de características para que los otros dos integrantes descubran el concepto ej: concepto perro, descripción: es un animal mamífero, se dice que es el mejor amigo del hombre, etc. La idea es tratar de descubrir la mayor cantidad posible de conceptos. La segunda parte, consiste en que todos los integrantes del equipo, luego de sacar un papel de la bolsa, deben proponer un concepto que agrupe a los tres conceptos presentes en el papel. Ej.: mesa-pizarra-silla se puede agrupar en muebles de la sala de clases. Tanto el concepto como el grupo de conceptos hacen referencias a elementos del cotidiano y a contenidos propios de la asignatura. |
| 2      | -Guía de Aprendizaje: definición y categorización de un tema determinado | Desarrollo            | A partir de esta guía de aprendizaje se espera que los estudiantes, en la primera parte, organicen la información recolectada y en la segunda parte, elaboren una definición y categoricen un tema determinado. Este recurso proporciona un ejemplo o modelado de lo que deben realizar los estudiantes. Es decir, se presenta una definición de epopeya y un mapa conceptual donde esta está                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

|    |                                                                      |            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----|----------------------------------------------------------------------|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    | (anexo6)                                                             |            | categorizada. Además de proporcionar un ejemplo de epopeya a partir de un fragmento de la <i>Araucana</i> .                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 3  | -Guía de aprendizaje: Ejemplificación y conclusión (anexo7)          | Desarrollo | A partir de esta guía de aprendizaje se espera que los estudiantes puedan proponer un ejemplo de su tema determinado, además de elaborar una conclusión de su exposición. Este recurso proporciona un ejemplo de epopeya y de conclusión.                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 4  | -Ejemplos de textos discontinuos: Línea de tiempo y Comics (anexo8)  | Desarrollo | A partir de los ejemplos se espera que los estudiantes identifiquen semejanzas de estos textos. De esta forma se espera definir qué es un texto discontinuo y que los estudiantes valoren el apoyo que puede proporcionar para su explicación.                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 4  | Actividad: explícale a un niño de cuarto de qué se trata una epopeya | Cierre     | Los estudiantes deben escribir una explicación en la cual utilicen las estrategias discursivas vistas en las sesiones anteriores. Deben explicarle a un niño de cuarto básico de su colegio de qué se trata la epopeya. Con esta actividad se configura como una evaluación formativa en la cual el docente tendrá la posibilidad de identificar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes durante las últimas sesiones y errores o confusiones que puedan presentar. Estos serán corregidos en la sesión siguiente y previa a la explicación. |
| 4  | Texto discontinuo (anexo10)                                          | Desarrollo | Este ejemplo proporcionado por el docente se proporciona para que sirva de guía o modelo a los estudiantes.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 4b | Guía de aprendizaje la explicación (anexo 11)                        | Desarrollo | A partir de esta guía de aprendizaje se espera que los estudiantes asimilen las estrategias discursivas propuesta para elaborar una explicación. Dicha asimilación es posible mediante la ejercitación de cada una de ellas, a partir de temas de interés y cotidianos.                                                                                                                                                                                                                                                                              |

## Evaluaciones

La secuencia propuesta considera tanto evaluaciones formativas como sumativas. No obstante, el foco de esta se centrará en la planificación de la explicación y en la evaluación formativa de esta etapa del proceso. Lo anterior, debido que el evaluar clase a clase de manera constante permite detectar errores a tiempo y realizar las correcciones necesarias para que los estudiantes tengan la oportunidad de enmendar sus errores. De esta forma, ayudaría a su confianza, ya que al momento de exponer los estudiantes tendrán el contenido o mensaje claro para ser explicado a su interlocutor. No obstante, es importante destacar una evaluación específica: el quiz. Esta evaluación formativa se diferencia de las otras debido que no está enfocada en medir el avance respecto su trabajo final. Por el contrario, fue aplicada para evaluar en mitad del proceso los aprendizajes adquiridos hasta ese momento. En este sentido, la evaluación no estaba planificada sino que corresponde a una evaluación que se implementó, espontáneamente, de acuerdo a las dificultades percibidas por el docente-investigador. Luego de aplicada los resultados obtenidos permitieron obtener un panorama general, el cual no fue muy favorable. Por consiguiente, se decidió incluir, entre la sesión cuatro y la cinco, tres sesiones remediales (4a. 4b y 4c).

| Evaluaciones                                                                      | Indicadores                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Tipo      |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| criterios pauta de evaluación (anexo11)                                           | Los estudiantes:<br>-explican un tema determinado a través de una exposición oral<br>-utilizan estrategias para explicar un determinado tema como: definir, ejemplificar, categorizar, sintetizar y reformular.<br>- valoran y toman en cuenta la importancia del receptor para su explicación<br>-hacen un resumen al principio de la presentación con los temas que abordarán y se ciñen a ellos.<br>- organizan su presentación, ordenando los temas de manera que ayuden a cumplir el propósito comunicativo.<br>-enfatan con la voz o con elementos gráficos, la información central.<br>-usan los términos específicos del tema expuesto, explicándolos si es necesario.<br>-Exponen sin usar muletillas, o haciéndolo en muy contadas ocasiones.<br>-Incorporan conectores que les permiten organizar la exposición.<br>-Incorporan material visual que les permite aclarar aspectos puntuales de su presentación.<br>-el material usado es relevante para aclarar, profundizar o expandir las ideas presentadas y es un aporte para la presentación. | Sumativa  |
| Ficha de participación en clases (anexo3)                                         | Los estudiantes:<br>-aportan con comentarios y preguntas a la clase y respetan los turnos de habla.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Sumativa  |
| Proceso de elaboración                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |           |
| -Guía de aprendizaje: cuadro resumen : situación comunicativa (anexo2)            | Los estudiantes:<br>- identifican los elementos de una situación comunicativa determinada.<br>- valoran la importancia del receptor en la explicación.<br>- cumplen con sus obligaciones y acuerdos al trabajar en grupos.<br>- ofrecen ayuda a otros en la realización de tareas o trabajos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Formativa |
| -Guía de Aprendizaje: definición y categorización de un tema determinado (anexo6) | Los estudiantes:<br>- elaboran una definición de un determinado tema basándose en su conocimiento previo e información nueva.<br>- agrupan el tema en un concepto superior, es decir son capaces de categorizar.<br>- toman en cuenta al receptor del mensaje para crear la definición y categorización de un tema determinado.<br>-escriben las ideas principales de un texto a medida que leen o una vez terminada la lectura.<br>-usan sus apuntes para elaborar los informes y presentaciones.<br>- cumplen con sus obligaciones y acuerdos al trabajar en grupos.<br>- ofrecen ayuda a otros en la realización de tareas o trabajos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Formativa |
| -Guía de aprendizaje: Ejemplificación y conclusión (anexo7)                       | Los estudiantes:<br>- proponen dos ejemplos para su tema determinado, uno extraído de cualquier expresión artística o la vida cotidiana y otro, extraído, específicamente, de una epopeya.<br>- elaborar una conclusión en la que se evidencia una síntesis y reformulación de su explicación.<br>- toman en cuenta el receptor del mensaje para proponer los ejemplos y elaborar la conclusión de su tema determinado.<br>- cumplen con sus obligaciones y acuerdos al trabajar en grupos.<br>- ofrecen ayuda a otros en la realización de tareas o trabajos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Formativa |
| Actividad: explícale a un niño de cuarto básico (anexo9)                          | Los estudiantes:<br>-elaboran una explicación utilizando diferentes estrategias discursivas como: la definición, ejemplificación, etc.<br>-su explicación se adecua al receptor del mensaje, un niño de cuarto básico, en cuanto al vocabulario, ejemplo, etc.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Formativa |

|                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |           |
|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
|                                               | -Utiliza conectores adecuados en la explicación.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |           |
| Guía de aprendizaje: La explicación (anexo11) | Los estudiantes:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>- identifican los elementos de una situación comunicativa determinada.</li> <li>- valoran la importancia del receptor en la explicación.</li> <li>-valorar el conocimiento respecto saber elaborar una explicación</li> <li>-escriben explicaciones sobre temas de interés</li> <li>- cumplen con sus obligaciones y acuerdos al trabajar en grupos.</li> <li>- ofrecen ayuda a otros en la realización de tareas o trabajos.</li> </ul> | Formativa |
| Borrador (guía exposición)                    | Los estudiantes:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>-escriben un guión de su exposición oral</li> <li>-utilizan estrategias para explicar un determinado tema como: definir, ejemplificar, categorizar, sintetizar y reformular.</li> <li>- valoran y toman en cuenta la importancia del receptor para su explicación</li> <li>-utilizan mecanismos de cohesión y coherencia</li> </ul>                                                                                                      | Formativa |

# Análisis de evidencias

---

## Descripción de los instrumentos

Durante la implementación de la intervención didáctica se aplicó instrumentos evaluativos, tanto formativos como sumativos. Los primeros estaban enfocados en evaluar el proceso por medio del cual los estudiantes elaboraron la tarea final; y los segundos, en evaluar el resultado final de la tarea. Lo anterior rige, exceptuando la ficha de participación en clases; la cual fue aplicada durante todas las sesiones. No obstante, este instrumento no fue propuesto en el contexto de la intervención didáctica en cuestión, sino que fue aplicado durante todo el semestre. Sin embargo, se consideró que era útil para medir y asegurar la participación clase a clase de los estudiantes. De esta forma, dichos instrumentos nos permitirán realizar un análisis -tanto cualitativo como cuantitativo- respecto a los aprendizajes logrados de los estudiantes durante el desarrollo y al final de la intervención didáctica.

### *En cuanto a las evaluaciones formativas*

Como se mencionó, las evaluaciones sumativas fueron aplicadas durante el proceso de la tarea. Lo anterior, debido a que según Vilà (2003) dichas evaluaciones permiten, entre otras cosas, un asesoramiento y práctica de los procedimientos lingüísticos de manera que el profesor pueda detectar las dificultades de los estudiantes para corregirlas a tiempo y que los estudiantes se sientan más seguros ante la tarea final. En este sentido, las evaluaciones se centraron en la planificación del discurso y se organizaron a partir de guías de aprendizaje de carácter grupal. Excepto un quiz aplicado en mitad del proceso y una guía de nivelación durante las sesiones remediales, ambos instrumentos de carácter individual.

Los objetivos de aprendizaje de dichas guías fueron propuestos en relación a los objetivos de aprendizaje específicos de cada sesión de planificación del discurso. Los cuales se desprenden del objetivo general: “Explicar un determinado tema, de forma oral, utilizando estrategias discursiva tales como: la definición, categorización, ejemplificación y síntesis y por otro lado, un texto discontinuo que apoye la explicación considerando, principalmente al receptor”. De esta forma, los objetivos de las guías de estudios, y sus respectivos indicadores de evaluación, son los siguientes:

| Sesión | Instrumento                                                                    | Objetivo                                                                                                                                                        | Indicadores                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------|--------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1      | Guía de aprendizaje: Situación comunicativa.                                   | Identificar y describir la situación comunicativa de la explicación centrándose, principalmente, en el receptor del mensaje.                                    | Los estudiantes:<br>-identifican los elementos de una situación comunicativa.<br>-valoran la importancia del receptor en la explicación.                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 2      | Guía de aprendizaje: Definición y categorización de un tema determinado        | Definir y categorizar un tema determinado en base a conocimientos previos e información nueva considerando, particularmente, al receptor.                       | Los estudiantes:<br>-elaboran una definición de un determinado tema basándose en su conocimiento previo e información nueva.<br>-agrupan el tema en un concepto superior.<br>-escriben las ideas principales identificadas en un texto.                                                                                                                                                                    |
| 3      | Guía de aprendizaje: Ejemplificación y conclusión                              | Proponer un ejemplo representativo y elaborar una conclusión de un tema determinado, centrándose, en el receptor de la explicación                              | Los estudiantes:<br>-proponen dos ejemplos para su tema determinado uno extraído de cualquier expresión artística o su vida cotidiana y otro, de una epopeya en particular.<br>-elaboran una conclusión en la que se evidencia una síntesis y una reformulación de su explicación.<br>-toman en cuenta el receptor del mensaje para proponer los ejemplos y elaborar la conclusión de su tema determinado. |
| 4      | Actividad intermedia: Explícale a un niño de cuarto básico que es una epopeya. | Explicar un tema utilizando estrategias discursivas como una definición, ejemplificación, reformulación, entre otros, considerando, principalmente al receptor. | Los estudiantes:<br>-valoran la importancia del receptor en la explicación.<br>-utilizan estrategias discursivas y conectores para desarrollar una explicación.                                                                                                                                                                                                                                            |
| 4b     | Guía de aprendizaje: La explicación                                            | Reconocer propósito comunicativo y utilizar estrategias discursivas para desarrollar una explicación                                                            | Los estudiantes:<br>-valoran y dan razones (argumentos) de por qué es importante saber elaborar una explicación de un tema determinado.<br>-identifican y dan ejemplos de situaciones de la vida cotidiana donde es necesario elaborar explicaciones.<br>-valoran la importancia del receptor en la explicación.<br>-utilizan estrategias discursivas y conectores para desarrollar una explicación.       |

### *En cuanto a las evaluaciones sumativas*

El plan de acción propuesto contempla dos evaluaciones de tipo sumativa: una se aplica al final del proceso y la otra, durante todas las sesiones del plan de acción. La primera, busca evaluar el producto final a partir de una actividad didáctica correspondiente a una exposición oral, la cual fue evaluada a partir de una rúbrica grupal con un apartado de carácter individual. La segunda, busca

evaluar la participación de los estudiantes durante todo el proceso mediante una ficha de participación, aunque calificada al final de este. Sin embargo, ambas - al igual que las evaluaciones formativas- responden al objetivo general de la propuesta didáctica. Una para calificar el producto y otra para asegurar la participación de los estudiantes. A continuación se presentan los objetivos de dichas evaluaciones y sus respectivos indicadores de evaluación:

| Sesión | Instrumento                                               | Objetivo                                                                                                                                                                           | Indicadores                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 9-10   | Rúbrica de evaluación grupal e individual: la explicación | Explicar a sus compañeros (receptor) un tema determinado enmarcado en una exposición oral.                                                                                         | Los estudiantes:<br>-utilizan estrategias discursivas como definir, ejemplificar, sintetizar y reformular.<br>-Valoran y toman en cuenta al receptor para desarrollar su explicación.<br>-hacen un resumen al inicio de su presentación con los temas que abordarán y se ciñen a ellos.<br>Organizan su presentación ordenando los temas de manera que ayuden a cumplir con el propósito comunicativo.<br>-enfatan con un recurso gráfico la información central.<br>-hablan sin usar muletillas o haciéndolo en muy contadas ocasiones.<br>-incorporan conectores que les permiten organizar la exposición.<br>-incorporan materia visual que les permite aclarar aspectos puntuales de la presentación.<br>-el material usado es relevante para aclarar, profundizar o expandir las ideas presentadas y es un aporte para la presentación. |
| Todas  | Ficha de participación en clases                          | Participan en clases ya sea respondiendo una pregunta al docente, realizando comentarios, preguntas o resolviendo dudas, y escuchando de forma respetuosa al docente y compañeros. | Los estudiantes:<br>-aportan con comentarios y preguntas a la clase y respetan los turnos de habla.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

### Análisis de resultados

Durante la primera etapa de la investigación-acción se aplicó instrumentos con la finalidad de recolectar evidencias que sirvieran para determinar el problema didáctico que afectaba a los estudiantes. Estas evidencias fueron trianguladas con la entrevista del docente y con las observaciones hechas por el investigador. Como resultado de dicha triangulación se identificó que los estudiantes presentaban dificultades, principalmente, al momento de comunicar un mensaje X a un interlocutor ya sea de forma oral o escrita. No obstante, la dificultad ante tareas o actividades que necesitaban que los estudiantes se expresaran de forma oral fue más preponderante. Lo anterior manifestado en la baja participación de los estudiantes en instancias orales, expresiones o

situaciones en que no lograban declarar un mensaje contenido en sus mentes y la angustia que sentían ante dichas instancias.

En relación a lo anterior, se levantaron tres categorías de análisis: participación del educando en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ausencia de estrategias discursivas y actitud frente a la expresión oral. Dichas categorías fueron la base para proponer una hipótesis que buscara solucionar el problema didáctico detectado. La cual posteriormente, nos permitió planificar la intervención didáctica a implementar en el contexto determinado. En este apartado retomaremos las categorías que surgieron a partir de la primera recolección de evidencias. Las cuales nos servirán para estructurar el análisis de resultados, en términos cuantitativos y cualitativos.

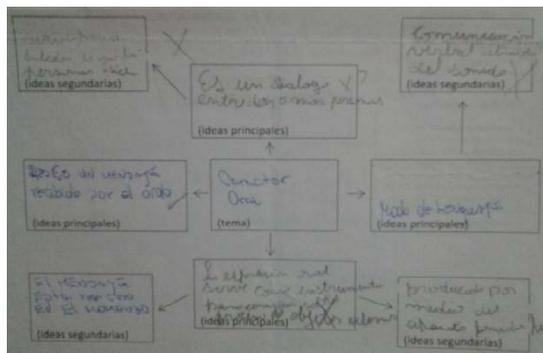
### *Resultados del proceso*

Los instrumentos formativos descritos, en párrafos anteriores, fueron aplicados con la intención de que los estudiantes planificaran su discurso de tal manera que al momento de expresarse de forma oral frente a una audiencia, estos no sintieran inseguridades. En otras palabras, la evaluación formativa de procesos permitía al docente realizar la retroalimentación correspondiente para que los estudiantes enmendaran los errores o debilidades identificadas. Lo primero que se propuso fue que los estudiantes identificaran la situación comunicativa de la explicación. La totalidad de los estudiantes presentes en la sesión lograron este objetivo reconociendo el tema, la finalidad y la relación entre los participantes. Reconocer el tema y la finalidad no requería de un trabajo muy complejo, ya que el primero fue dado por el docente y el segundo, trabajado durante la sesión. Con respecto a la relación entre los participantes surgieron diversas respuestas. Aunque todas se referían al hecho de ser compañeros, algunos se refirieron a la relación afectiva que mantenían entre sí. Tal es el caso del grupo n° 7 que declaró tener una relación de enemistad. Otros, hicieron alusión a los conocimientos previos de los receptores escribiendo frases como “conocemos las mismas palabras” o “tenemos los mismos conocimientos de la asignatura”.

A partir de la conciencia que tenían los estudiantes respecto al receptor del mensaje o de la explicación en particular, es posible comenzar a planificar el discurso oral. Esta planificación se centró en elaborar la explicación a partir de estrategias discursivas específicas. De esta forma, las dos guías siguientes estaban centradas en dichas estrategias. Cada guía de aprendizaje se desarrolló durante una sesión. En cuanto a la guía: definición y categorización del tema podemos decir que el desarrollo de los estudiantes en la primera parte de esta fue insuficiente. Aquel apartado tenía como propósito que los estudiantes organizaran la información nueva que habían extraído de diversas fuentes de información. Dicha información debían traerla de sus casas, ya que los recursos

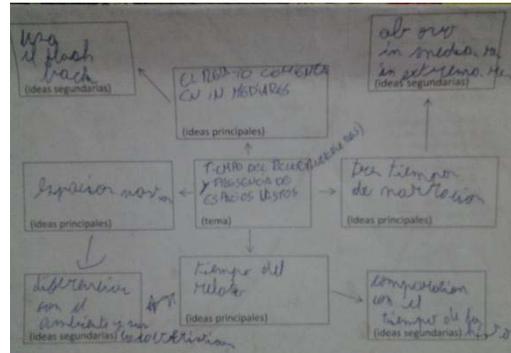
materiales del establecimiento como la biblioteca o sala de computación no estaban disponibles. Esta situación dificultó el trabajo de las sesiones siguientes debido a que solo el grupo n° 1 cumplió con esta primera etapa de investigación. A pesar de que durante la clase los estudiantes intentaran recolectar información de la web no suficiente para realizar la tarea. De esta manera, se observa que este apartado de la primera guía está incompleto con información muy general como se observa en la siguiente imagen:

Foto N° 1



(Grupo n°5)

Foto N° 2

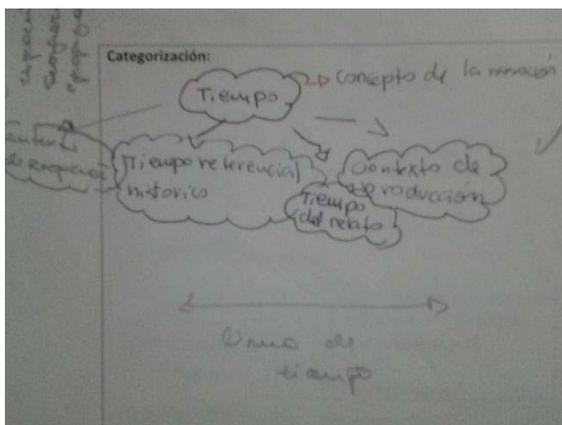


(Grupo n°2)

En consecuencia, el desarrollo de la segunda parte de la guía -en que los estudiantes debían esbozar una definición y categorizar su tema (a partir de un mapa conceptual)- también fue insuficiente. Los estudiantes, al no manejar información nueva para elaborar una definición detallada, tuvieron que recurrir únicamente a sus conocimientos previos. De este modo, se podía visualizar en sus definiciones los contenidos que habían sido trabajados en clases durante el desarrollo de la primera y segunda unidad “Mundos descabellados” y “La epopeya”, respectivamente. Así fue como dichas definiciones no permitían profundizar respecto al tema. Por otra parte, la categorización del tema no presentó mayores dificultades, en algunos casos, ya que con el conocimiento previo de los estudiantes o una investigación general fue suficiente. Esto debido a que solo se buscaba que los estudiantes ubicaran sus temáticas junto a otras del mismo tipo para facilitar la comprensión de su definición.

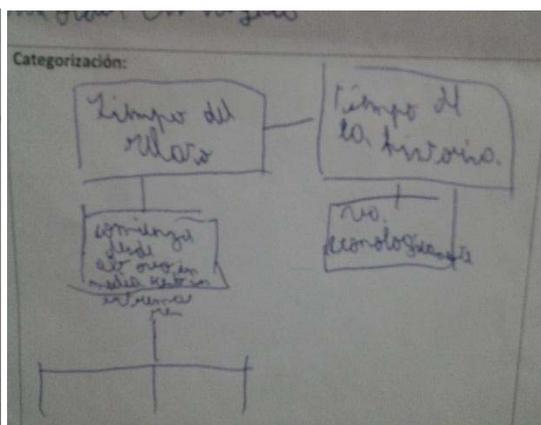
A continuación se ilustran dos un ejemplo, donde el grupo n° 1 mejoró su mapa conceptual y lo elaboró en la pizarra durante la exposición oral, a pesar de que con las sesiones remediales esta etapa o estrategia fue dejada de lado:

Foto N° 3



(Grupo n°2)

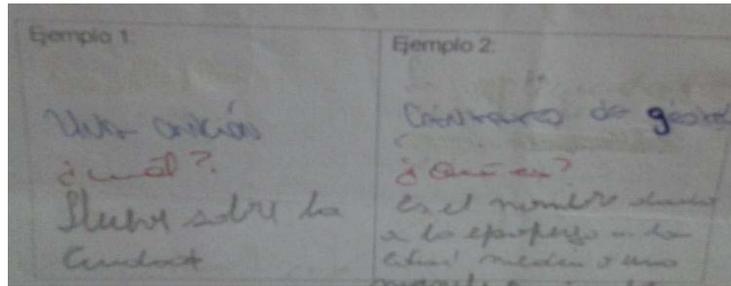
Foto N° 4



(Grupo n°1)

En cuanto a la guía de aprendizaje: Ejemplificación y conclusión, los resultados fueron diversos. Se esperaba que para la sesión en que se desarrolló la guía los estudiantes atrasados se pusieran al día en sus casas o durante la primera parte de la siguiente sesión. Lo anterior, ya que es indispensable tener la definición elaborada para continuar con la concreción de la definición a partir de ejemplos y posteriormente, en la conclusión, elaborar una reformulación y síntesis. Sin embargo, la realidad de los grupos no cambió. Los estudiantes comenzaron a mostrar desinterés por la tarea lo que desembocó en una baja participación y trabajo en clases. De este modo, los grupos -que no habían cumplido con la actividad la sesión anterior- tampoco lo hicieron en esta obteniendo los siguientes resultados:

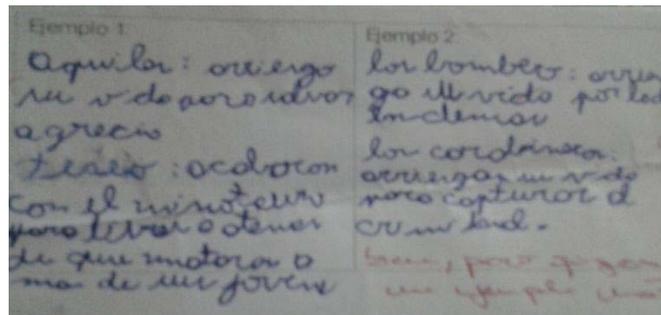
Foto N° 5



(Grupo n° 5)

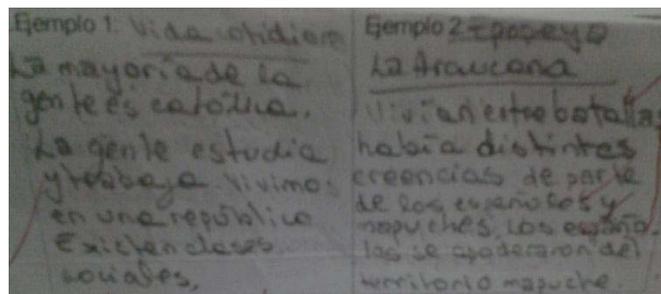
Aunque los resultados fueron diversos, la situación descrita anteriormente no fue generalizada. Tres grupos quedaron rezagados (Grupos n° 4,5 y 6) mientras que los otros cuatro se pusieron al día respecto las actividades anteriores para avanzar en el trabajo. Los ejemplos propuestos por estos grupos en algunos casos fueron acertados y evidenciaban una búsqueda de información y comprensión de la temática. Tal es el ejemplo del grupo N° 3 y 7:

Foto N° 6



(Grupo n° 3)

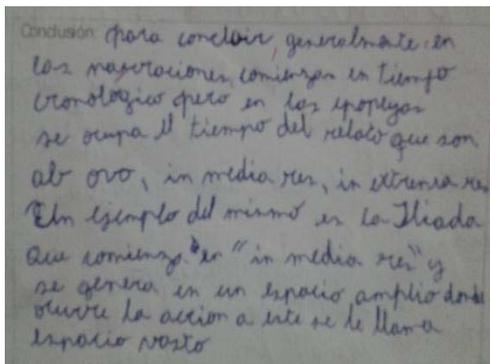
Foto N° 7



(Grupo n°7)

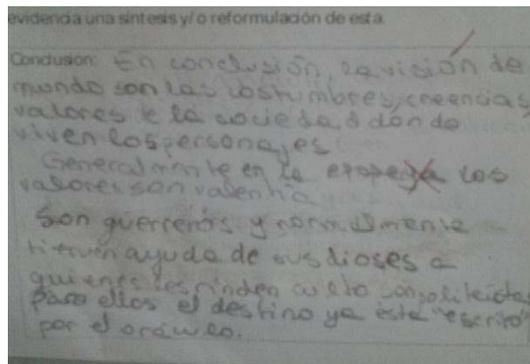
En las conclusiones elaboradas por los grupos los ejemplos de las imágenes anteriores se evidencia una repetición o reformulación de la definición o incluso una síntesis. Esta confusión surge debido a que lo escrito fue muy sencillo y breve, entonces, ambas estrategias discursivas se mezclaron como se identifica a continuación (no obstante se evidencia un trabajo en clases):

**Foto N° 8**



(Grupo n°1)

**Foto N° 9**



(Grupo n°7)

En el caso del texto la foto ocho y nueve vemos que, por un lado, la conclusión podría interpretarse tanto como una reformulación o una síntesis. Por otra parte, se identifican una síntesis respecto al tema e información nueva. Al contrario ocurrió el grupo N°2 en su conclusión se refirió a su temática como un elemento que nos permitiría mejorar la comprensión lectora.

Finalmente, nos parece interesante destacar grupo N° 5 el cual no realizó las primeras fases del trabajo, no obstante elaboró una conclusión. Quizás podemos interpretar que los integrantes de dicho grupo no tenían conocimientos sobre cómo elaborar la conclusión ni tampoco estaban al tanto de la petición del docente respecto la inclusión de una reformulación y síntesis del tema. De esta forma, dicha conclusión representaría más una definición de la temática como primer acercamiento.

En general el trabajo de proceso que realizaron los estudiantes fue regular, exceptuando tres grupos (n° 1,3 y 7) que mostraban avances clase a clase mientras que otros (n° 2,4, 5 y 6) acumulaban tareas sin cumplir con ninguna de manera suficiente. Aunque se observó que en esos grupos que presentaban un buen avance habían estudiantes que se encontraban en el mismo nivel de desinformación que los integrantes de grupos más rezagados. Durante la sesión en que los estudiantes debían elaborar su material de apoyo se decidió cambiar la actividad, debido a que ningún grupo había traído materiales para trabajar en clases. Además, algunos grupos iban muy atrasados con la tarea de manera que era dificultoso elaborar un material de apoyo sin todavía tener la planificación de su discurso. Por lo anterior, durante la última parte de la clase se aplicó un quiz

para medir el conocimiento y habilidad de los estudiantes para explicar un tema. Los resultados están resumidos en la siguiente tabla:

**Tabla N° 1**

| Estrategias discursivas | Frecuencia |
|-------------------------|------------|
| Definición              | 11         |
| Ejemplo                 | 10         |
| Reformulación           | 2          |
| Síntesis                | 4          |
| Ninguna                 | 4          |

(Fuente de elaboración propia)

Cuando se aplicó el quiz solo quince estudiantes -de un total de veinte y siete matriculados- estaban presentes. La baja asistencia se debía a que diez de los doce estudiantes ausentes se preparaba para desfilar en representación del establecimiento. Por lo tanto, los resultados no son representativo pero sí permiten identificar casos particulares. Sobre un total de quince estudiantes once demostraron conocer el tema y utilizaron estrategias discursivas para desarrollar la explicación. Las más usadas son la definición y la ejemplificación. Al contrario, los cuatro estudiantes restantes demostraron estar confundidos entre: la epopeya, la explicación y las estrategias discursivas.

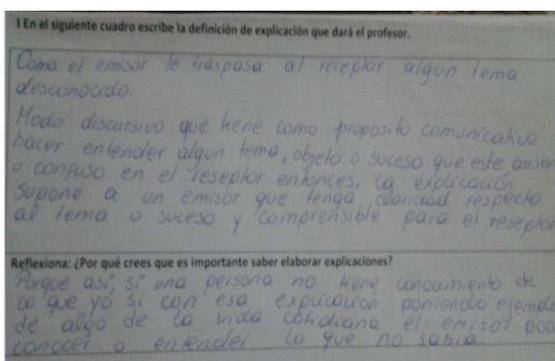
Las indicaciones del quiz exigían utilizar al menos tres estrategias discursivas para desarrollar la explicación. De quince estudiantes solo tres cumplieron con la actividad, es decir, utilizaron tres estrategias; y once utilizaron dos o menos, representando un 20% y 74 %, respectivamente. En consecuencia, a partir de los resultados expuestos anteriormente y a los comentarios de los estudiantes respecto a las dudas que tenían, se decidió extender la intervención.

#### *Resultados sesiones remediales*

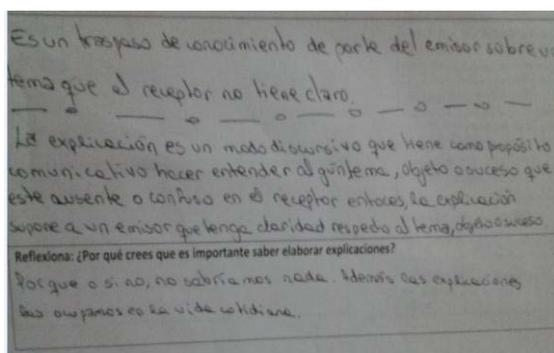
Durante las sesiones remediales fue posible recolectar evidencias a partir de dos instancias evaluativas consecutivas. La primera que tenía por objetivo “reconocer el propósito comunicativo y utilizar estrategias discursivas de la explicación” y la segunda, “reelaborar la explicación utilizando estrategias discursivas centradas en el receptor”. En este sentido, el primer objetivo estaba enfocado en que los estudiantes elaboraran una explicación utilizando estrategias, pero de un tema que ellos se sintieran expertos. Así, podían apropiarse de dicho modo discursivo para alcanzar el segundo objetivo propuesto.

Los resultados de la primera actividad son positivos, en cuanto a participación y actitud frente a la tarea. Dar la posibilidad de que los estudiantes se expresaran respecto sus temas de interés y en los que se sintieran expertos fue efectivo. Como consecuencia, los estudiantes participaron activamente y con una actitud positiva. A partir de respuestas extraídas del instrumento evaluativo también podemos identificar el valor que otorgaron los estudiantes al saber elaborar una explicación. Algunas respuestas se ilustran a continuación:

**Foto N° 10**



**Foto N° 11**



En general se observa que los estudiantes comprenden la función o el propósito comunicativo de la explicación. No obstante, el énfasis está en la posibilidad que ofrece el modo discursivo “la explicación” para transmitir conocimiento de mundo. Actividad tan cotidiana en la vida de los seres humanos.

En cuanto al uso de estrategias discursivas se identificó por una parte, que la mayoría de los estudiantes utilizaron tanto la definición como la ejemplificación de forma correcta. Por otra parte, la reformulación y la síntesis estaban presentes en la minoría de las explicaciones elaboradas por los estudiantes como se resumen en la siguiente tabla:

**Tabla N° 2**

| Estrategias discursivas | Cantidad de estudiantes |
|-------------------------|-------------------------|
| Definición              | 23                      |
| Ejemplo                 | 21                      |
| Reformulación           | 5                       |
| Síntesis                | 10                      |

(Fuente de elaboración propia)

Tanto el quiz como la Guía de aprendizaje: la explicación nos permitían medir el nivel de logro en cuanto al uso de estrategias discursivas. Ambos instrumentos obtuvieron resultados mínimos en

cuanto al uso de estrategias específicas como la categorización. Pero a diferencia del quiz todos los estudiantes utilizaron al menos una estrategia discursiva en el desarrollo de la guía. Aunque en el uso de las otras estrategias los resultados fueron similares. En consecuencia para la tarea final se consideraron las siguientes estrategias: definición, ejemplificación, reformulación y síntesis quedando fuera la categorización. Además, en la siguiente sesión se enfatizó en las estrategias menos usadas por los estudiantes.

Como etapa última de la planificación de su discurso se les pidió a los estudiantes que elaboran un guion de su presentación. Dicho guion debía considerar el desarrollo de la explicación, la coherencia y cohesión del texto (pensado en un discurso oral) y la estructura de una exposición. En otras palabras, el contenido de la exposición debía estar escrito con dos propósitos: para que el docente evaluara el contenido del discurso previo a la actividad final y para que los estudiantes pudieran ensayar su exposición a partir de dicho documento. Sin embargo, solo dos grupos cumplieron con esta fase pero con resultados opuestos. Por un lado, el grupo N° 5 presentó un guion poco coherente y mal cohesionado, en el cual desarrollo de la explicación no sigue un hilo conductor. De esta forma se identifican definiciones de diferentes cosas o temas, algunas con ejemplos. Y al final del texto se esboza una conclusión que no demuestra una reformulación y/o síntesis del tema. Por otra parte, el grupo N° 1 presentó un guión completo en cuanto a contenido sobre todo al momento de definir y ejemplificar la temática. Del mismo modo la síntesis y reformulación estaban presentes en la explicación. Respecto a características del texto como la coherencia y la cohesión podemos decir que se identificó un buen uso de mecanismos como por ejemplo, la inclusión de conectores de orden. Por último, se identificó un recurso que no había sido sugerido en las sesiones. Este grupo incluyó preguntas en su guión para introducir la explicación. Lo que resultó ser una buena estrategia en la actividad final como se describirá más adelante.

### *Resultados del producto*

La tarea final, enmarcada en una disertación, fue evaluada de forma grupal e individual a partir de una rúbrica. Por un lado, los criterios de la rúbrica grupal se pueden dividir en las siguientes categorías: presentación, estrategias discursivas, coherencia y cohesión, material de apoyo y corrección. De estas categorías, las estrategias discursivas son a las que se les asignó mayor puntaje. Esto debido a que lograr la meta de explicar un tema en particular depende, en gran medida, de la utilización de dichas estrategias.

Por otro lado, los criterios de la rúbrica individual se pueden dividir en: dominio del tema, vocabulario y uso de la voz. De estas categorías la primera es la que se le asignó mayor puntaje, ya

que, es precisamente el dominio del tema el que autoriza para elaborar una explicación de algo que para el receptor es desconocido. Por lo tanto, si el contenido no está claro en el emisor difícilmente podrá ser comprendido por el receptor, además el dominio del tema también permitirían que los estudiantes se sintieran más seguros. A continuación se resume la información descrita en la siguiente tabla:

**Tabla N° 3**

| Grupal                  |          | Individual       |          |
|-------------------------|----------|------------------|----------|
| Categorías              | Puntajes | Categorías       | Puntajes |
| Presentación            | 3        | Dominio del tema | 6        |
| Estrategias discursivas | 16       | Vocabulario      | 3        |
| Coherencia y cohesión   | 9        | Uso de la voz    | 3        |
| Material de apoyo       | 6        |                  |          |
| Corrección              | 6        |                  |          |
| Total                   | 40       | Total            | 12       |

(Fuente de elaboración propia)

Los resultados obtenidos a partir de la pauta grupal de la tarea final fueron variados. Del total de ocho grupos tres obtuvieron arriba de 80 % de logro en la tarea final, tres arriba de 60 % y solo dos se ubicaron bajo dicho porcentaje. Entre los grupos que superaron el 80 % de nivel de logro se ubica el grupo n° siete, el cual se destacó al obtener el máximo de puntaje. El grupo N° 1 y 3 alcanzaron un 89 y 83 %, respectivamente. Ambos alcanzaron todo el puntaje en la categoría corrección y material de apoyo pero no en coherencia y cohesión. Al igual que en presentación y estrategias discursivas. No obstante, el puntaje obtenido en estas categorías no está muy distante del puntaje total. Así, los grupos descritos se ubican en la categoría destacado y muy bien logrado al alcanzar por una lado, el 100 % y por otro lado, entre el 80 y 99 %.

En cuanto a los grupos que superaron el 60 % de logro se encuentra el N° 4 con un 74 %, 5 con un 60% y 6 a (grupo que surgió al final de la intervención debido a que se ausentaron por motivos de salud, por lo tanto no tiene trabajo de proceso) con un 66%. Aquellos solo alcanzaron el máximo puntaje en la categoría presentación. Al contrario en las otras categorías los puntajes varían pero siempre manteniéndose una constante: el puntaje mínimo obtenido es igual o supera la mitad del puntaje final. De esta manera, los grupos descritos se ubican en la categoría logrado alcanzando entre un 60 y 79 %.

Finalmente, los grupos N° 2 y 6 no alcanzan el nivel mínimo de logro. Sus porcentajes en cuanto al nivel de logro alcanzado corresponden a un 59 y 48 %. Ambos alcanzaron el máximo de puntaje en

la categoría presentación pero en estrategias discursivas y coherencia y cohesión el máximo puntaje obtenido alcanza tan solo la mitad del puntaje total. La información descrita en los últimos tres párrafos está esquematizada en la siguiente tabla:

**Tabla N° 4**

| Categoría/Grupos        | 1    | 2    | 3  | 4    | 5  | 6  | 6ª | 7  | PM |
|-------------------------|------|------|----|------|----|----|----|----|----|
| Presentación            | 0    | 3    | 3  | 3    | 3  | 3  | 3  | 3  | 3  |
| Estrategias discursivas | 16   | 4    | 12 | 12   | 8  | 8  | 14 | 16 | 16 |
| Coherencia y cohesión   | 7,5  | 4,5  | 6  | 7,5  | 6  | 8  | 6  | 9  | 9  |
| Material de apoyo       | 6    | 6    | 6  | 4    | 4  | 2  | 4  | 6  | 6  |
| Corrección              | 6    | 6    | 6  | 3    | 3  | 3  | 0  | 6  | 6  |
| Total                   | 35,5 | 23,5 | 33 | 29,5 | 24 | 19 | 27 | 40 | 40 |

(Fuente de elaboración propia)

Destacado
  Muy bien logrado
  Logrado
  No logrado

Los resultados obtenidos a partir de la pauta de evaluación individual fueron positivos. Aquellos indican que entre un 56 y 60 % de los estudiantes (sobre un total de 25) alcanzaron el nivel “muy bien logrado” en las tres categorías. Particularmente, en la categoría “dominio de tema” el nivel de logro de un estudiante fue “no logrado”; nueve estudiantes alcanzaron el nivel “logrado” y quince, “muy bien logrado”. Esta categoría es fundamental, ya que tiene una directa relación con el desarrollo de una secuencia explicativa. En otras palabras, que el emisor domine el tema le permite utilizar una serie de estrategias discursivas, en la elaboración de una explicación. Aspecto, fundamental, evaluado en la pauta grupal. Los resultados están resumidos en la siguiente tabla:

**Tabla N° 5**

| Categoría/Nivel de logro | Muy bien logrado | Logrado | No logrado |
|--------------------------|------------------|---------|------------|
| Dominio del tema         | 15               | 9       | 1          |
| Vocabulario              | 14               | 9       | 2          |
| Uso de la voz            | 14               | 5       | 6          |

(Fuente de elaboración propia)

Con respecto a la categoría “vocabulario” y “uso de la voz” se observa resultados similares a “dominio del tema”. Ambos tuvieron una frecuencia de 14 en el nivel “muy bien logrado”. A estos aspectos se les asignó menos puntaje que a “dominio del tema”, sin embargo nos resultan útiles para medir la actitud frente a la tarea. Actitudes como el nerviosismo y la timidez podrían manifestarse por una parte, a partir de la utilización constante de muletillas o repeticiones y por otra parte, a partir de un bajo tono de voz. Aunque, no necesariamente el vocabulario y el uso de la voz se

relacione con aspectos actitudinales. Sin embargo, dichos aspectos se consideraron difícil de medir, por ende no será posible comparar en términos cuantitativos los resultados de proceso y producto. Finalmente, a propósito de aspectos actitudinales, es importante señalar que dos estudiantes no cumplieron con la tarea final. Dichos estudiantes fueron inconstantes en su grupo de trabajo pero solo al momento en que debían realizar la actividad didáctica informaron al su grupo y al docente que no participarían de la actividad.

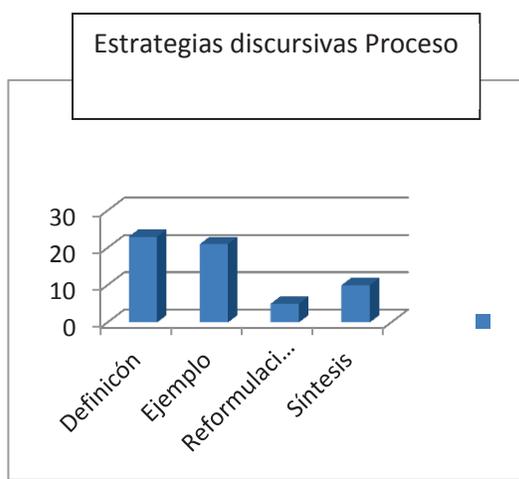
#### *Análisis comparativo entre proceso y producto*

Luego del análisis de proceso y producto es posible compararlos para identificar la evolución respecto el nivel de logro de los estudiantes. Esta comparación nos permitirá reflexionar en cuantos aspectos logrados y no logrados de la intervención didáctica. Con el objetivo de sistematizar la información retomaremos las categorías de análisis propuesta al inicio de nuestra investigación-acción para realizar el análisis comparativo. Dichas categorías son: “participación del educando en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, “ausencia de estrategias discursivas” y “actitud frente a la expresión oral”.

En primer lugar, en cuanto a la **“participación del educando en el proceso de enseñanza aprendizaje”** se identificó, por un lado, durante el desarrollo de la intervención didáctica, que gradualmente la participación de los estudiantes aumentó. Al comienzo, un grupo minoritario que había sido identificado en la etapa de observación participaba de forma activa. Su actitud se mantuvo durante toda la implementación obteniendo al final de esta los puntajes más altos. Incluso dos estudiantes alcanzaron el puntaje máximo. No obstante, la mayoría de estudiantes no participaba de forma voluntaria en un comienzo. Por consiguiente, se decidió hacer preguntas dirigidas a dichos estudiantes. A partir de esta determinación los estudiantes se mantenían más atentos a la clase preparados para responder si es que el docente les hacia una pregunta, ya que, la participación estaba siendo evaluada. En consecuencia, los estudiantes mejoraron su nivel de participación durante las sesiones manifestándose más activos al momento de expresarse de forma oral. Al contrario, dos estudiantes no mostraron ningún avance, negándose constantemente a participar. Finalmente, uno de ellos no cumplió con la tarea final. Por otro lado, en cuanto a la participación grupal e individual durante la práctica guiada, es decir el trabajo en grupo que se realizaba clase a clase, sus resultados no fueron tan satisfactorios. En concreto, tres grupos siempre iban atrasados respecto el resto del curso. Sus integrantes no cumplían con las tareas propuestas para cada sesión manifestando desinterés y aburrimiento. Precisamente fueron estos grupos los que obtuvieron un bajo nivel de logro en la tarea final.

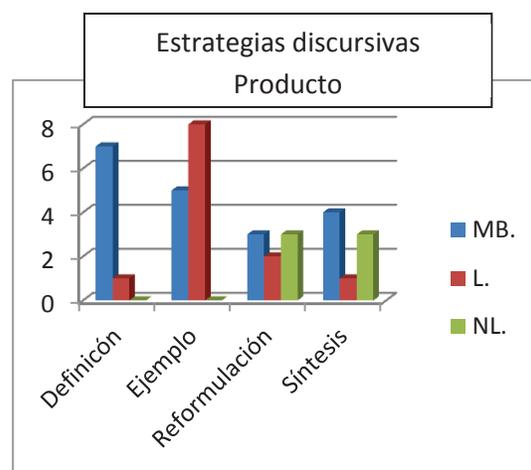
En segundo lugar, en cuanto a la “**ausencia de estrategias discursivas**” se evidencia una constante durante el proceso y al final de este. Las estrategias discursivas más utilizadas por los estudiantes son la definición y ejemplificación. Los gráficos que se presentan a continuación representan la frecuencia de cada estrategia discursiva. El primero, hace referencia a los resultados finales sobre un total de veinte y cinco estudiantes y el segundo, a resultados durante el proceso sobre un total de veinte y tres estudiantes:

**Gráfico N° 2**



(Fuente elaboración propia)

**Gráfico N° 3**



(Fuente elaboración propia)

Los gráficos muestran que la estrategia menos utilizada y con alto índice de no logro en desarrollo de la tarea final es la reformulación. Esta situación puede atribuirse, quizás, a que las definiciones están propuestas en términos sencillos y muy adecuados al receptor de manera que no era posible reformular la idea. Lo anterior en base a que los estudiantes expresaban saber como realizar elaborar una reformulación, en teoría.

En tercer lugar, en cuanto a la “**actitud frente a la expresión oral**” se logró identificar a partir de la ficha de participación en clases y de la actividad didáctica final un avance en relación a la etapa de observación. Al naturalizar en el aula las intervenciones de los estudiantes, estos comenzaron a sentirse más cómodos. De a poco los estudiantes más tímidos ya no se negaron a responder preguntas del docente y hacer comentarios en la clase. Así, progresivamente, participan de forma voluntaria. Aunque, frases como “me pongo nervioso” y actitudes de arrepentimiento luego de pedir la palabra siguieron ocurriendo pero con menos frecuencia. No obstante, antes de las exposiciones se volvieron a repetir. Pero por el contrario, durante el desarrollo de la actividad final no se evidenció una negación ni nerviosismo, exceptuando dos casos particulares. El primero, un

estudiante que se confundió en la exposición y no quiso continuar con la explicación, ya que manifestó estar nervioso. El segundo caso corresponde al estudiante que se negó definitivamente a exponer, sin dar ninguna explicación. En cuanto al resto de estudiantes que se enfrentaron a la tarea final, podemos decir que obtuvieron resultados satisfactorios. El volumen de la voz y el uso de vocabulario, en la mayoría de los casos fueron criterios logrados y muy bien logrados, quizás, porque dichos aspectos fueron trabajados durante la implementación de la secuencia. No obstante como se mencionó en el sub apartado anterior, los aspectos actitudinales son más difíciles de medir en términos cuantitativos. Por ende, la comparación entre el antes, durante, y después de la implementación didáctica fue analizado solo a partir de las observaciones hechas por el docente-investigador.

# Reflexiones finales

---

El análisis de resultados esbozado en el apartado anterior nos permite reflexionar en torno a la implementación de la secuencia didáctica. La cual fue elaborada en base a la hipótesis de la investigación-acción en respuesta al problema didáctico identificado. Por lo anterior, recordar la hipótesis será conveniente para nuestra reflexión: “la expresión oral de los estudiantes se puede desarrollar a partir de la elaboración de una explicación basada en un esquema prototípico en particular”. En este sentido, el desarrollo de la reflexión girará en torno a los aspectos logrados y no logrados de la implementación. Así como también a situaciones contextuales y decisiones metodológicas que pudieron afectar el nivel de logro de los estudiantes respecto el objetivo general de la secuencia.

## *Sobre la extensión de la implementación*

En primer lugar, es necesario referirnos a la duración de la intervención didáctica propuesta. La cual fue planificada considerando siete sesiones cada una de dos horas pedagógicas. Tiempo que se pensó suficiente para alcanzar el objetivo general: “Explicar un determinado tema, de forma oral, utilizando estrategias discursiva tales como: la definición, categorización, ejemplificación y síntesis y por otro lado, un texto discontinuo que apoye la explicación considerando, principalmente al receptor”. En este sentido, dicha intervención pretende, gradualmente, que los estudiantes se apropien de estrategias discursivas para elaborar una explicación. No obstante, la planificación de la propuesta tuvo que ser modificada en mitad de su implementación. Los comentarios de los estudiantes y la baja participación, específicamente el trabajo en clases, nos sugirió aplicar una evaluación a mitad del proceso.

El formato de la evaluación correspondía a una pregunta breve tipo quiz la cual no estaba planificada. Fue durante la cuarta sesión que se decidió- a mitad de la clase- cambiar la actividad planificada. Esta tenía por objetivo: construir un texto discontinuo que apoye la explicación de un tema determinado como: cuadro resumen, líneas de tiempo, esquema, infografía, etc., considerando al receptor. No obstante, por una parte, solo un grupo cumplió con traer material para trabajar en clases, mientras que el resto no. Por otra parte, más de la mitad de los grupos aún no terminaban su planificación del discurso oral de manera que era dificultoso trabajar en la construcción del material.

Los resultados de dicha actividad o quiz fueron analizados en el apartado anterior. De acuerdo a los resultados obtenidos se determinó modificar la secuencia didáctica. Esta modificación consistió en incluir tres sesiones remediales, antes de continuar con la planificación de la secuencia. De esta forma, las sesiones 4 a, b y c fueron incluidas para: aclarar las confusiones que manifestaron algunos estudiantes respecto a la explicación, la epopeya y la Ilíada; acercar los contenidos a los estudiantes con la intención de que su aprendizaje fuera más significativo y motivante; y re-elaborar la explicación a partir de las estrategias discursivas implicadas. Luego de estas sesiones se continuó con lo planificado. Retomando la intervención en la actividad didáctica final. En consecuencia, la duración de la intervención didáctica se extendió tres sesiones más de lo planificado.

### *Sobre los aspectos logrados*

Como se identificó en el análisis- tanto en la evaluación individual como en la grupal- la mayoría de los estudiantes alcanzó altos niveles de logro. No obstante, los aspectos más destacados, en primer lugar, fue la asimilación de estrategias discursivas como el uso de definiciones y ejemplos para elaborar una secuencia explicativa. Dichas estrategias se posicionaron como las más usadas por los estudiantes durante el proceso y al final de este. Quizás esto se deba a que fueran las primeras estrategias trabajadas y, a partir de comentarios de los estudiantes, las más conocidas por los mismos. En consonancia con la utilización de estas estrategias también, la adecuación al contexto y específicamente al receptor fue un aspecto muy bien logrado. Los estudiantes conocían perfectamente las características de su receptor y fueron capaces de adecuarse a ellas. Además de comprender, en teoría, la importancia del receptor en el despliegue de una secuencia explicativa.

En segundo lugar, la participación en instancias orales durante el desarrollo de cada sesión también fue significativa. Si en un comienzo se observaba que un grupo reducido- de no más de cinco estudiantes- participan constantemente, durante la implementación y al final de esta ese grupo abarcó a la mayoría de los estudiantes en aula. Al comienzo su participación se debía a que el docente realizaba preguntas dirigidas para fomentar dicha participación pero con el pasar de las sesiones los estudiantes fueron participando de manera voluntaria en la clase, a sabiendas que este aspecto estaba siendo evaluado.

En tercer lugar, la actitud frente a instancias orales también mejoró. Al comienzo todavía se identificaban actitudes negativas o de rechazo cuando se les pedían que participaran. No obstante, la metodología de trabajo permitió normalizar o mejor dicho, naturalizar las discusiones en clases de manera que los estudiantes fueron poco a poco sintiendo más confianza en sí mismo. De esta manera, el aspecto “participación en instancias orales” tiene una directa relación con la actitud que

manifiestan los estudiantes ante dichas instancias. Mientras más tenían la posibilidad de participar más adquirían seguridad y mejoraban aspectos propios de la oralidad como el tono de la voz o el uso de muletillas. De esta manera, en la instancia final los resultados fueron positivos en cuanto a su actitud. La planeación del discurso les permitió tener un buen dominio del tema lo que proporcionaba seguridad en los estudiantes.

#### *Sobre los aspectos no logrados*

En contraste a los aspectos logrados descritos en párrafos anteriores nos encontramos con aspectos que no fueron alcanzados satisfactoriamente. En primer lugar, el uso de estrategias discursivas como la categorización, reformulación y síntesis no fue muy recurrente. En este sentido, a partir de la evaluación en mitad de proceso (quiz) se decidió dejar de lado la categorización y enfocar la elaboración de la explicación, durante las sesiones remediales, en la re-elaboración de la reformulación y síntesis. No obstante, a pesar de centrarnos en estas últimas, la evaluación del producto arroja resultados similares a los de mitad de proceso. Aunque la frecuencia del uso de dichas estrategias fue más alta, estas no cumplían con los estándares propuestos. Esto debido a que, a pesar de considerarse la definición y ejemplificación como aspectos logrados, quizás no era suficiente para esbozar una reformulación y síntesis de la explicación. Este hecho fue observado durante la implementación y corregido por el docente. No obstante, los estudiantes no consideraron, en la mayoría de los casos, la retroalimentación y siguieron avanzando en base a actividades incompletas.

En segundo lugar, la participación pero ahora referida, particularmente, al trabajo grupal desarrollado en clases, fue mínima. A pesar de que tres grupos cumplían sesión a sesión con las metas propuestas, no eran todos los integrantes los que estaban comprometidos. De esta forma, la participación de dichos integrante al igual que los integrantes de grupos rezagados manifestaba un mínimo esfuerzo. Esta situación se relaciona directamente con el no cumplimiento de una de las fases: recolección de información nueva respecto a un tema determinado. Los grupos al no haber realizado de forma satisfactoria esta fase se veían imposibilitados para continuar con las siguientes, ya que la inclusión de nueva información es la base para elaborar la explicación. Así fue como algunos grupos no se preocuparon de remediar la ausencia de información y continuaron trabajando en base a los conocimientos previos y a los contenidos trabajados durante el semestre, lo que les proporcionaba pocas herramientas para desarrollar las estrategias. A pesar de que el trabajo en clases es evaluado sesión tras sesión, la actitud de dichos estudiantes no varió. En consecuencia, en la actividad final, además de no obtener el máximo puntaje en el ítem “corrección” (referido al

trabajo de proceso) el nivel de logro fue menor en comparación con los grupos que sí evidenciaron un trabajo de proceso.

En tercer lugar, el bajo interés que manifestaron los estudiantes frente a la tarea final podría justificar la baja participación en cuanto a trabajo en clases. Durante el desarrollo de esta se reconocía un desánimo de los estudiantes. El tema propuesto para cada grupo no logró captar su interés ni su atención, exceptuando un grupo en particular. Así los estudiantes manifestaron desidia, por lo tanto, su actitud fue negativa durante el proceso. Sin embargo, esta actitud no se manifestó en la instancia final. A pesar de declarar que se sentían un poco nerviosos al momento de exponer su actuación fue satisfactoria en cuanto actitud. En este sentido, se identificó más ansiedad que desinterés o aburrimiento. Incluso, un grupo durante su exposición interpeló constantemente al curso integrado preguntas guías para involucrar directamente al receptor. Finalmente, al término de cada exposición se dio un espacio para que los estudiantes realizaran preguntas al grupo expositor. Esta instancia fue positiva, ya que, demostró que los estudiantes se mantuvieron atentos a las exposiciones (lo que se comprobó en los apuntes de los estudiantes) y que generaran una discusión. Particularmente, la exposición del grupo siete: “visión de mundo” provocó a los estudiantes. Esta temática dio pie a una discusión en la cual se reflexionó a partir de la comparación entre la visión de mundo de los griegos y la actual alcanzando un aprendizaje más significativo.

#### *Sobre situaciones contextuales que afectaron los resultados de la intervención didáctica*

Luego de hacer un repaso respecto los aspectos logrados y no logrados de la intervención es posible vincularlo con las situaciones contextuales. En primer lugar, es imprescindible reflexionar respecto al uso de estrategias discursivas, ya que estas se configuran como el centro o base de nuestra intervención. Un aspecto que influenció durante el proceso y en consecuencia, en el no logro de todas las estrategias propuestas es la inconstancia de los estudiantes que asistían a las clases. Durante la implementación de las primeras cuatro sesiones, casi la mitad del curso se encontró ausente debido a que participaban de la banda de guerra en representación del establecimiento. Esto sumado a la inasistencia de estudiantes por diferentes motivos provocó que durante una sesión estuvieran determinados estudiantes y a la siguiente otros. De esta forma, es complejo avanzar fase a fase, ya que los que trabajan en una sesión no eran los mismos que trabajan en la siguiente. Además de esta inconstancia en la asistencia de los estudiantes, el establecimiento suspendió clases por diferentes motivos. Principalmente, la celebración de la semana del colegio se desarrolló en medio del proceso. Lo que causó un quiebre en la implementación de la secuencia.

En segundo lugar, la desidia manifestada por los estudiantes durante el proceso puede atribuirse al bajo interés que suscitaron las temáticas. Estas se referían a elementos de la narración pero enmarcados, particularmente, en la unidad dos: “La epopeya”. La implementación tuvo que enmarcarse en dicha unidad debido a que de acuerdo al plan lector los estudiantes estarían trabajando con la novela gráfica La Ilíada, por lo tanto el profesor mentor exigió que la unidad a trabajar debía ser la correspondiente a la Epopeya. Los estudiantes conocían muy poco sobre este género narrativo y el único acercamiento que tenían era la lectura de la adaptación a novela gráfica de La Ilíada. En este sentido, el contenido era ajeno a los estudiantes y por lo tanto, su aprendizaje no fue significativo. Incluso al final de la implementación, los estudiantes manifestaron estar contentos con el cambio de unidad, ya que en sus palabras “estaban chatos de la epopeya”.

En tercer lugar, el no cumplimiento de una de las primeras fases del proceso, es decir, la recolección de información pudo ser soslayada a tiempo. No obstante, los recursos materiales del establecimiento como sala de computación y biblioteca no son suficientes para abarcar las necesidades de todos los estudiantes. En este sentido, la única opción era que los estudiantes trabajaran en la búsqueda de información en sus casas y en horario extra escolar, sin que dicha actividad pudiera ser supervisada por el docente. En consecuencia, el aula solo ofrece una posibilidad de revisar la información pero no de asegurar el cumplimiento de la tarea. En la misma línea, el espacio físico (aula) es inhóspito para el aprendizaje. La acústica de la sala no permite un ambiente adecuado para trabajar la oralidad. A pesar de esto, dicha dificultad se trató de superar a partir de generar un ambiente de escucha respetuosa. Mantener la disciplina en el aula era urgente a partir de un ambiente cálido y de confianza.

#### *Sobre las determinaciones metodológicas*

Las características del curso en el cual se aplicó la intervención eran particulares. Como se describió en el apartado contextualización las personalidades individuales de los estudiantes permitían generar un grupo de curso amigable y poco conflictivo. A pesar de sus diferentes intereses, estaban siempre dispuestos a sociabilizar entre sí. Lo anterior, exceptuando un caso particular, en que un estudiante presenta dificultades de aprendizaje (de acuerdo a lo diagnosticado por un especialista) y el resto del curso, solo en ocasiones, hace burla de aquello. Con respecto a lo anterior, es importante recordar que seis estudiantes tenían un diagnóstico los cuales señalaban tener algún trastorno específico del lenguaje. Por ende, para ellos es establecimiento se compromete a evaluarlos de manera diferenciada.

El encargado de aplicar una evaluación diferenciada adecuándose a cada caso es el profesor de la asignatura. Los cuales, de acuerdo a entrevistas accidentales declaran no estar preparados para aquello, ya sea por falta de herramientas y conocimientos o por sobrecarga laboral. En consecuencia, la evaluación diferenciada se reduce muchas veces a bajar la escala de las evaluaciones. Respecto a esto, durante la implementación de la secuencia didáctica la evaluación diferenciada consiste en dar más tiempo para el desarrollo de la tarea y proporcionar retroalimentación de forma más personalizada. Esto de acuerdo al criterio del investigador y a sugerencias del docente a cargo.

A parte de esas consideraciones mencionadas la evaluación diferenciada fue igual a la evaluación estándar. La intervención didáctica está centrada en el proceso, particularmente, en la planificación del discurso, por ende se aplicaron, mayoritariamente, evaluaciones formativa de proceso. Esto debido a que proporcionar la retroalimentación adecuada permite corregir errores a tiempo. De esta forma, los estudiantes pueden enfrentarse a la tarea final seguros. Esto se manifestó en el dominio del tema, criterio que fue logrado por la mayoría de los estudiantes. El cual afectó de forma positiva también el logro de los otros dos criterios de la pauta individual: vocabulario y uso de la voz.

En relación a la diversidad de estudiantes que conforman el grupo curso es que se planteó el trabajo cooperativo. De esta forma, se aprovechan sus fortalezas en cuanto a su interés por socializar en pos de superar aspectos que se configurar como amenazas. Permitiendo un trabajo en torno a metas grupales que necesitarían de la cooperación e interdependencia en su estructura, meta y recompensa (Arends, 2007). No obstante, a pesar del carácter cooperativo de la secuencia implementada, al final de esta se decidió eliminar la coevaluación de y al final del proceso. De esta forma los estudiantes solo fueron evaluados por el profesor de forma grupal e individual. Dicha decisión se justifica en la baja participación que demostraron los estudiantes durante el proceso, por ende, se consideró no adecuada una evaluación de pares.

En contraste al carácter social de los estudiantes se identificó un desinterés generalizado por la asignatura. Este desinterés se manifiesta en la baja participación en las clases. No obstante, la baja participación, específicamente en instancias orales también puede explicarse a partir de aspectos emocionales. Incluso, a la excesiva participación de un grupo minoritario. Por lo anterior, se decidió generar espacios abiertos al diálogo en que todos participen. En este sentido, el enfoque de discusión en clases fue el adoptado, entendido este como circunstancias en las que tanto el docente como los estudiantes hablen entre sí compartiendo ideas y /u opiniones (Arends, 2007). Esto ayudaría por un lado, a motivar a los estudiantes y por otro lado, a que estos adquieran confianza para expresarse de forma oral.

Finalmente, la actividad didáctica propuesta para evaluar el producto es una exposición. Esto debido a que los estudiantes están acostumbrados a relacionarse en situaciones cotidianas e informales. Entonces, dicho género oral permitía a los estudiantes desenvolverse en contextos en los cuales necesita herramientas específicas para comunicarse. Estas herramientas o recursos se relacionan con el conocimiento de las características del género, su estructura textual y conectores que aseguren la coherencia y cohesión. A pesar de que la coherencia y cohesión son criterios incluidos en la rúbrica para evaluar el producto durante la segunda sesión remedial, no fueron primordiales en el análisis. Esto debido a que el foco de la intervención estaba en: el aumento de participación en clases, la adquisición de estrategias discursivas para la elaboración de una explicación y la actitud frente a instancias orales.

# Plan de mejora

---

Luego del análisis de resultados realizado y las reflexiones que suscitan dicho análisis es posible proponer un plan de mejora. Es importante recordar que la secuencia didáctica planificada sufrió un cambio durante su implementación. Esta modificación fue aplicada en base a los resultados obtenidos en una evaluación de proceso que fue propuesta a raíz de las confusiones manifestadas por los estudiantes. No obstante, esta modificación que consistió en la inclusión de sesiones remediales, en mitad del proceso, no fue suficiente para asegurar el logro de todos los aspectos. Aunque, si permitió aclarar confusiones y proporcionar espacios para la corrección o re-elaboración de la explicación a partir de estrategias discursivas.

La primera sesión remedial estaba enfocada en aclarar confusiones conceptuales en cuanto la epopeya y las estrategias discursivas trabajadas en clases. Así como también en aclarar los temas de las exposiciones orales proporcionando a la vez fuentes para extraer ejemplos. No obstante, la epopeya como contenido, no logró despertar el interés en los estudiantes de manera que la participación respecto al trabajo en clases no varió significativamente. En este sentido, proponer el género la epopeya pero a partir de otras expresiones artísticas que compartan algunas características con este género como una película podría facilitar la motivación y la comprensión de la tarea. Esto considerando la exigencia de incluir la secuencia didáctica en dicha unidad. Pero sin esta exigencia, la intervención puede ubicarse en cualquier otra unidad de la asignatura. Por ejemplo, implementar la secuencia en la unidad actual: “experiencias del amor” tendría una muy buena acogida de los estudiantes. Esto, ya que se ha percibido el gran interés que los estudiantes manifiestan ante esta temática quizás por la etapa de desarrollo que experimentan.

Durante la segunda sesión remedial se busca proponer temas conocidos por los estudiantes para que estos elaboren una explicación. Los resultados obtenidos en dicha sesión fueron positivos, ya que los estudiantes pudieron aplicar o usar estrategias discursivas para desarrollar una explicación, pero ahora a partir de un tema de interés y respecto al cual se sienten expertos. Esta sesión debe ser incluida al comienzo de la secuencia didáctica para que los estudiantes ejerciten y utilicen diferentes estrategias discursivas. Así, luego de asimilar las estrategias poder aplicarla en la elaboración de un explicación sobre un tema más complejo.

Sobre la primera fase de planeación del discurso, es decir la recolección de información nueva es necesario detenerse. El no cumplimiento de esta tarea dificultó el desarrollo del resto de guías de aprendizaje. Por lo tanto, sugerir fuentes y guiar el proceso investigativo ayuda a superar esta

deficiencia. Adicionalmente, es necesario proporcionar más tiempo para seleccionar y organizar la información, de esta forma facilitar la elaboración de la definición. Por consiguiente, esta fase que no fue primordial en la implementación en el plan de mejora debe alcanzar mayor preponderancia debido a que es la base para la planificación del discurso. En este sentido, el tiempo destinado para la elaboración de estrategias discursivas también debe ser más extenso. Además de asegurar el cumplimiento de una para avanzar a la otra. Proporcionar espacios para que los estudiantes corrigieran de acuerdo a la retroalimentación hecha por el docente y luego de eso, pasar a la elaboración de la siguiente estrategia.

# Conclusiones

---

El diseño (metodología) de la investigación-acción se basa en la lógica problema-solución. En este sentido, dicha metodología resulta apropiada para el contexto educativo. Esto, ya que permite detectar un problema en contexto y proponer soluciones. De esta manera, promueve la transformación de una realidad en específico. Así, el docente se configura como un sujeto investigador que reflexiona constantemente respecto sus prácticas pedagógicas en un proceso recursivo.

La investigación-acción descrita en este informe se propuso superar los obstáculos (problemas) que presentan los estudiantes al transmitir un mensaje contenido en sus mentes a un interlocutor, de forma oral. Lo anterior debido a las evidentes dificultades que manifiestan los estudiantes ante instancias orales. Para dar solución a este problema se implementó una secuencia didáctica basada en un esquema prototípico de la explicación. Dicha secuencia propone una metodología participativa centrada en el enfoque diálogo en clases, el aprendizaje cooperativo y aprendizaje por descubrimiento.

Durante al final de esta implementación se recogieron evidencias para identificar el nivel de logro y no logro respecto al objetivo general de la secuencia: “explicar un determinado tema, de forma oral, utilizando por un lado estrategias discursivas como la definición, categorización, ejemplificación y conclusión y por otro, un texto que apoye la explicación considerando, fundamentalmente, al receptor” y los objetivos específicos que se desglosan de este. Los resultados evidencian una evolución respecto la expresión oral de los estudiantes a lo largo del proceso manifestada en la tarea final. Esta evolución se concreta tanto en el aumento de participación en instancias orales sesión a sesión como en la actitud frente a estas y en el uso de estrategias discursivas para elaborar una explicación. No obstante, a pesar de que los resultados finales fueron positivos, el trabajo sesión a sesión no fue suficiente para motivar a los estudiantes con la tarea y para que se apropiaran de todas las estrategias discursivas propuestas quedando rezagas la reformulación y síntesis. En este sentido, la intervención, aunque permitió una evolución generalizada en los estudiantes, presentó dificultades en su implementación durante el proceso.

La constante reflexión del docente-investigador y la posibilidad que ofrece la investigación-acción de interactuar directamente en el contexto permite la detección a tiempo de dichas falencias. Por lo anterior, el docente a mitad de la implementación didáctica decidió cambiar el rumbo de esta y proponer sesiones remediales que pudieran soslayar las falencias de la secuencia planificada. Sin

embargo, dichas sesiones remediales no fueron suficientes, ya que, principalmente, la desmotivación estaba instalada en los estudiantes. Entonces, a pesar de que los estudiantes obtuvieran un nivel de logro satisfactorio la secuencia no logró motivarlos ni asegurar un aprendizaje significativo. En consonancia, quizás lo único que les motivó a presentar su producto final: la exposición, es que dicha actividad corresponde a la nota coeficiente dos de la asignatura.

Con respecto a lo anterior, el grupo N° 7 alcanzó el 100 %, ya que cumplió con todos los criterios propuestos en la pauta de evolución. Dicho logro quizás se deba al trabajo de procesos que realizó este grupo, el cual se destacó junto a otros dos (grupo N° 1 y 3) que cumplieron clase a clase con las tareas. Mientras que el resto de grupos fue más inconstante durante el proceso. Volvamos al grupo N° 7. Luego de la disertación los estudiantes tenían la posibilidad de realizar preguntas al grupo expositor. En esta línea la discusión que se generó a raíz de la exposición de dicho grupo fue riquísima. Incluso fue una instancia que permitió conectar los contenidos (tema) con la actualidad. El tema se relacionaba con la visión de mundo lo que dio pie para reflexionar respecto a las conductas de la sociedad de hoy.

En contraste a este caso dos estudiantes no cumplieron con la tarea final ya sea por desinterés o por motivos emocionales. Incluso pasada ya al menos tres semana del término de la intervención un estudiante insiste en realizar la disertación pero solo frente al docente, ya que de otra manera le da vergüenza. Respecto a este caso en particular es necesario flexibilizar, ya que si bien la secuencia se propuso como uno de sus objetivos mejorarla participación y actitud frente instancias orales, hay casos particulares que necesitan de un refuerzo más potente.

# Bibliografía

---

Palou, Juli; Bosch, Carmina (Cords.). (2005). *Serie didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona, España: Graó

Briz, Antonio (coord.); Albeda, Marta; Fernández, María José. (2008) *Saber hablar*. Buenos Aires, Argentina: Aguilar, Instituto Cervantes.

Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

Cassany, Daniel, Marta Luna y Gloria Sanz (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Cros, A. Vilà, M. (1999): “ Los usos formales de la lengua oral y su enseñanza” *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 22.

Giménez, G. (2003). *Los textos explicativos una aproximación teórica y metodológica para su enseñanza*. (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

Hempel C. (1979). *La explicación científica*, Buenos aires, Paidós.

Miramón Llorca, Carmen. (2006). El texto explicativo/expositivo. *Biblioteca Virtual*. Recuperado de E-Excellence -www.Liceus.com <http://www.liceus.com/bonos/compra1.asp?idproducto=820>

Martínez Miguélez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Revista Electrónica Agenda Académica Volumen 7 Año 1*. [Documento en Línea]. Disponible en: <http://www.revele.com.ve/pdf/agenda/vol7-n1/pag27.pdf>. Consulta: 2007, 17 de febrero.

Núñez, María Pilar (2011). Espejos y ventanas: dimensiones de la oralidad en el ámbito educativo. *Enunciación*, 16 (1), 136-150. Recuperado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/3594>

Vilà, Montserrat. (2003). Enseñar a hablar y a escuchar. En *Lengua, lenguaje y escritura, métodos de enseñanza, enseñanza de la lectura y la escritura*, lengua. 46-50.

Vilà Montserrat. (2004). Actividad oral e intervenciones didácticas en el aula. *Glosas didácticas revista electrónica internacional*, (12), 113-120. Recuperado de <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/12.html#>

Vilà Montserrat. (2011). 6 criterios para la enseñanza de la lengua oral en la educación obligatoria. En línea (7-12011): <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/leeres-diciembre-2011-hablar-ensenar-la-lengua-oral-seis-criterios-para-ensenar-lengua-oral-en-la-educacion-obligatoria/ensenanza-lenguas/15236>