



Serie Didáctica de la Lengua y de la Literatura

Didáctica de la Comunicación Oral

Dr. Pablo Eduardo Romo Maroto Ph.D



UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR
Omnium potentior est sapientia



Ediciones Ecuafuturo

Tomo 1

Serie Didáctica de la Lengua y de la Literatura

Didáctica de la Comunicación Oral

Tomo 1



El libro que tiene en sus manos posee un gran valor.
En ella su autor ha vertido conocimientos, experiencia y mucho trabajo.
Al fotocopiar este libro el autor y el editor dejan de percibir la inversión
que ha realizado y desalienta la creación de nuevas obras. La
reproducción no autorizada es un delito y atenta contra la creatividad,
así como para la difusión de la ciencia y la cultura.



Didáctica de la Comunicación Oral

Serie Didáctica de la Lengua y de la Literatura

Pablo Eduardo Romo Maroto
Doctor en Investigación Educativa

*Docente a tiempo completo
Didáctica de la Lengua y de la Literatura
Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
Universidad Central del Ecuador*



Tomo 1

Serie Didáctica de la Lengua y la Literatura
Didáctica de la Comunicación Oral
Tomo 1

Autor: Dr. Pablo Eduardo Romo Maroto Ph.D
Editorial: Ediciones Ecuafuturo
Años: 2017

Consejo Editorial:
Dr. Xavier Andrade Ph.D
Dr. Geovanny Caizapanta Ph.D
Msc. Paúl Puma
Msc. Jhoanna Bustamante

Revisión de Pares:
Dr. Antonio Díez Mediavilla Ph.D
Coordinador del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Dto. Innovación y Formación Didáctica
Universidad de Alicante - España

Dr. José Rovira Collado Ph.D
Didáctica de la Lengua y la Literatura
Dto. Innovación y Formación Didáctica
Universidad de Alicante - España

DERECHOS RESERVADOS

ISBN

DERECHO DE AUTOR

Impreso en Ecuador

Diseño: Ediciones Ecuafuturo
Teléfonos: 3021294 / 0995416060



Contenido

Índice	v
Lista de tablas y cuadros	vii
Presentación	ix

1. Antecedentes 3

- 1.1 Propuesta curricular para el área de Lengua y Literatura 3
- 1.2 Estándares de calidad educativa 5
- 1.3 Estándares del área de Lengua y Literatura 7
- 1.4 Ajuste curricular 2016 14

2. Didáctica de la Lengua y la Literatura 19

- 2.1 Enfoque comunicativo 25
- 2.2 Competencia comunicativa 29

3. La comunicación oral 35

- 3.1 Tipos de textos orales 44
- 3.2 La propuesta curricular y la comunicación oral 45

4. Didáctica de la comunicación oral 49

- 4.1 Desarrollo explícito de la destreza 50

5. Didáctica de escuchar 55

- 5.1 Estrategias didácticas para escuchar 57
- 5.2 Técnicas didácticas para escuchar 59

6. Didáctica del habla 61

- 6.1 Estrategias didácticas para hablar 64
- 6.2 Técnicas para el desarrollo de hablar 69

7. Recursos de la comunicación oral 83

7.1 Diseño de material didáctico 85

7.2 Las Tic 87

7.3 Los ambientes virtuales 95

8. La evaluación de la didáctica de la comunicación oral 99

8.1 La evaluación educativa 99

8.2 Características de la evaluación educativa 105

8.3 La evaluación cualitativa 107

8.4 La evaluación en el área de lengua y literatura 110

8.5 La evaluación de la lengua oral 112

8.6 El proceso de evaluación 116

8.7 Rúbrica de evaluación 130

9. Instrumento para la evaluación de la comunicación oral 133

Referencias bibliográficas 147



Lista de Gráficos y Cuadros

Gráficos

Gráfico 1	Niveles para los estándares de aprendizaje	6
Gráfico 2	Aspectos claves de la didáctica	20
Gráfico 3	División de la didáctica de la lengua y literatura	24
Gráfico 4	Procesamiento de mensajes	26
Gráfico 5	Interacción del enfoque comunicativo y la didáctica	26
Gráfico 6	Competencia comunicativa	32
Gráfico 7	¿Cómo trabajar en el aula la innovación planteada?	53
Gráfico 8	Proceso cognitivo para escuchar	57
Gráfico 9	Proceso didáctico para hablar	65
Gráfico 10	Estadística del uso de Internet y de las redes sociales	87
Gráfico 11	Las Tic y la comunicación oral	95
Gráfico 12	Tipos y modalidades de evaluación	106
Gráfica 13	Elementos de la rúbrica de evaluación	131

Cuadros

Cuadro 1	Diferencias entre los recursos de la oralidad y la escritura	40
Cuadro 2	Actitudes verbales y no verbales en la escucha	43
Cuadro 3	Tipos de textos orales	44
Cuadro 4	Proceso didáctico para escuchar	58
Cuadro 5	Ejercicios y actividades para el desarrollo de la destreza de escuchar	60
Cuadro 6	Tipos de textos orales	65
Cuadro 7	Proceso didáctico para hablar y sugerencias para su desarrollo	66
Cuadro 8	Proceso didáctico y estrategias para hablar	67
Cuadro 9	Pasos y actividades para la exposición oral	72
Cuadro 10	Estrategias didácticas para el desarrollo de hablar	78
Cuadro 11	Recursos didácticos para la comunicación oral	83
Cuadro 12	Técnicas de evaluación y sus características	117
Cuadro 13	Técnicas e instrumentos de evaluación	118

Presentación

La Didáctica de la Lengua y Literatura (DLL) es una ciencia independiente que ha iniciado su proyección científica a partir de los años 80. Al separarse de otras áreas del conocimiento y buscar su independencia encuentra ciertos vacíos que se deben ir construyendo a partir de la investigación. Bajo este lineamiento podemos ir delimitando el campo teórico en el que esta se desenvuelve.

La DLL se encarga del estudio de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en todos sus aspectos, es decir tomará en cuenta aspectos comunicacionales, contextuales, diversidad en el manejo de los códigos, el desarrollo cognitivo, personal y valorativo que se relacionan con el uso y manejo competente de la lengua y la literatura. La DLL la podríamos definir como

“Los contenidos de la DLL se concentran en la adaptación, la selección y la derivación de saberes lingüísticos y literarios, por un lado y por otro en las teorías del aprendizaje y del desarrollo cognitivo que sean de relieve en la adquisición, la enseñanza y el uso de las habilidades comunicativas. Pero también, se centra en la generación de conceptos teóricos originales, propios del área, que permite dar respuesta a los retos que impone la acción didáctica; con la concreción de enfoques metodológicos adecuados y coherentes para su uso en el aula; y con el diseño y aplicación de recursos técnicos apropiados para la intervención didáctica específica”. (Mendoza, 2003:5).

Este texto es el inicio de una serie denominada “Didáctica de la Lengua y Literatura” que “Ediciones Ecuafuturo” va a desarrollar con el aporte de expertos, en esta temática, tanto nacionales como internacionales. El presente estudio se centra en la Didáctica de la Lengua y sus generalidades con cierto énfasis en la comunicación oral. Cabe destacar que en los próximos números se desarrollarán mejor cada uno de estos aspectos.

La Didáctica de la Lengua se relaciona de manera estrecha con la comunicación. Se entiende a la comunicación como el proceso complejo de transmitir información desde diferentes contextos y situaciones. Se debe indicar que existen dos formas de comunicación, es decir del acto comunicativo, son la comunicación oral y la comunicación escrita. La comunicación oral es una forma de interacción entre varios participantes que se basa en el acto del habla (Cantero & Mendoza, 2003). La conversación es el punto fundamental de la comunicación oral y depende de los interlocutores y del contexto en el que se desarrolla. Así también, se deben tomar en cuenta aspectos no verbales e intencionalidades que se dan en la comunicación oral y que permiten comprender el mensaje con mayor precisión.

La comunicación oral está conformada por las macrodestrezas de hablar y escuchar

(Ministerio de Educación del Ecuador, 2012). Estas macrodestrezas a su vez están conformadas por microhabilidades que son capacidades de actuación que permiten el desarrollo de las macrodestrezas. La comunicación oral es una forma de interacción caracterizada por la ejecución práctica de una conversación. Esta es el punto fundamental de la comunicación oral y depende del interlocutor o interlocutores, y del contexto en el que se desarrolla. Así también, se deben tomar en cuenta aspectos no verbales e intencionalidades que se dan en la comunicación oral y que permiten comprender el mensaje con mayor precisión. La lingüística también contribuye en la construcción del mensaje oral, es decir, el conocimiento de los elementos que conforman la lingüística ayudan al hablante en la comunicación. El lenguaje oral no requiere procesos gramaticales tan rigurosos como en la comunicación escrita pero el conocimiento del nivel fonológico, léxico gramatical, semántico contribuye a la comunicación oral precisa. Escuchar (Casanny, Luna & Sanz, 1992) es comprender el mensaje, y para hacerlo se debe poner en marcha un proceso cognitivo de construcción del significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente. Hablar, es en cambio, la producción pragmática de mensajes orales cuya formulación explícita intervienen una serie de factores que permiten la construcción y la emisión real de dicho mensaje.

La baja formación de los docentes en lo que respecta a la Didáctica de la Lengua y Literatura en la República del Ecuador ha sido una de los factores que ha impedido el desarrollo de innovaciones educativas. Los resultados de las pruebas a los estudiantes, que están por debajo de los índices mínimos así lo demuestran. El Promedio Nacional es de 665 puntos sobre 1000 puntos para los estudiantes de 10mo año de Escuela General Básica en el área de Lengua y literatura que equivale a un nivel elemental en el año 2013, que es el último año que cuenta con resultados nacionales (INEVAL, 2013). Si los procesos didácticos han sido poco llevados y estructurados, la evaluación de las destrezas fundamentales del área lo ha sido en mayor medida. De las cuatro destrezas relacionadas con el área, esto es la comunicación oral: escuchar y hablar y la comunicación escrita: leer y escribir, los aspectos relacionados a la comunicación oral han sido todavía más descuidados en la práctica cotidiana de los docentes. Un factor que ha determinado este aspecto es que en la mayor parte de la educación formal los esfuerzos para el desarrollo de las destrezas se han centrado en la lectura y escritura. La escuela en su generalidad no se ha preocupado por enseñar lengua oral, sobre todo en la educación básica superior y el bachillerato. Se considera que el estudiante ya puede escuchar y hablar y que estos procesos son adquiridos en la cotidianidad. Así que existe poco que enseñarles en estos aspectos, la bibliografía es escasa y las actividades didácticas que se han planteado, así como sus procesos didácticos, no son significativos y en ocasiones representan una pérdida de tiempo. Se considera que las actividades de comunicación oral son para pasar entretenidos, amenos y distraerse un poco, algo similar a las dinámicas o juegos, y se da poca valoración académica y científica a estas actividades. La realidad es otra, la comunicación oral permite a los estudiantes el desarrollo de sus conocimientos, habilidades y valores ya que al comunicarse el ser humano

expresa su mundo interior, su cosmovisión y su relación comunicativa con la sociedad. La introyección del yo hacia una disminución cuanti-cualitativa de la comunicación oral hace que el nivel social, afectivo y de relación disminuya. Ampliar estos aspectos desde el desarrollo de las macrohabilidades de la comunicación oral hará que la escuela amplíe su labor formativa y construya seres humanos capaces de una comunicación efectiva y competente en todos los ámbitos de la vida. Además, se debe indicar que el aspecto evaluativo de la comunicación oral se ha desarrollado escasamente. El predominio de la evaluación cuantitativa sobre la cualitativa incide en su desarrollo. Los maestros, unos por desconocer elementos de evaluación cualitativa y otros por la desconfianza que poseen al evaluar a sus alumnos desde la observación han preferido otras alternativas de trabajo. Es decir, prefieren trabajar las habilidades de comunicación más pertinentes de evaluación cuantitativa. Al unir estos aspectos a la falta de instrumentos de evaluación para el desarrollo de la comunicación oral han provocado un descuido por parte de maestros, especialistas, autoridades y más involucrados en el área de Lengua en el desarrollo de habilidades de la comunicación oral en el aula.

Dr. Pablo E. Romo M. Ph.D.



Didáctica de la Comunicación Oral

Serie Didáctica de la Lengua y Literatura



Antecedentes

1.1. Propuesta curricular para el Área de Lengua y Literatura

El área de Lengua y Literatura en este sentido es la que más cambios tuvo en relación a la todos los elementos curriculares que la integran. El cambio se da desde su nombre ya que antes se la denominaba área de Lenguaje y Comunicación. Se debe tomar en cuenta entonces que siendo esta una de las áreas más importantes de la escolarización de la denominada “Escuela Básica”, es decir, estudiantes de 1º a 10º año, su estructura se vio modificada totalmente. Se puede indicar que los cambios más importantes se dieron al variar el caduco esquema de los contenidos gramaticales al desarrollo de las macrodestrezas para el área, así como la inclusión de la Literatura en todos los años al reconocerla como “una fuente de disfrute, de conocimientos a través de una mirada estética, de juego con el lenguaje, de valoración de aspectos verbales en circunstancias concretas” (Proyecto de Reforzamiento de la Escuela Básica, 2010: 23) y que por lo tanto debe ser integrada a lo largo de todo el proceso de escolarización.

La propuesta entonces incluye el desarrollo de las macrodestrezas para el área de Lengua y Literatura. Las macrodestrezas lingüísticas son desde este enfoque y desde donde se propone enseñar la lengua: hablar, escuchar, leer y escribir. No hay que olvidar que los textos, sean orales o escritos, son el punto de partida para desarrollar las macrodestrezas, estos deben ser completos y en situaciones comunicativas reales. Para desarrollar las macrodestrezas lingüísticas, el profesorado deberá trabajar con las microhabilidades (son la que permiten el desarrollo de las macrodestrezas que se involucran en estos procesos de manera progresiva, sistemática y recursiva durante toda la Educación General Básica) en las que los procesos de escuchar, hablar, leer, y escribir son desagregados en unidas más pequeñas y se debe tomar en cuenta como eje fundamental el lenguaje desde la necesidad de comunicar. Es preciso entender, desde la docencia, que el estudiante se involucra más con los elementos de la asignatura cuando posee una necesidad de comunicación que es llenada por los elementos de la asignatura. Por ejemplo, si un estudiante siente la necesidad de preparar un discurso oral entonces se interesará de cómo prepararlo, estructurarlo y desarrollarlo. Lo mismo ocurriría en la comunicación escrita, solo si se tiene que escribir una solicitud real para pedir algo real, el que escribe se interesará en la estructura de la solicitud, la forma de consignar el destinatario, qué lenguaje se usa, cómo se construyen los párrafos, cómo se usan los verbos, entre otros aspectos. (Proyecto de Reforzamiento de la

Escuela Básica, 2010: 24-25).

Lo anteriormente expuesto nos permite indicar que el Área debe desarrollar la competencia comunicativa. El concepto de competencia comunicativa fue propuesto por el etnógrafo Hymes (1967) para explicar que se necesita otro tipo de conocimientos, aparte de la gramática, para poder usar el lenguaje con propiedad. Hay que saber qué registro conviene utilizar en cada situación, cuáles son pertinentes y pragmáticos así como las rutinas comunicativas. Así, la competencia comunicativa es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día”. (Proyecto de Reforzamiento de la Escuela Básica, 2010: 85).

La organización del currículo de la Escuela Básica para el área de Lengua y Literatura es:

- La importancia de enseñar y aprender Lengua y Literatura
- Perfil de salida del área
- Objetivos educativos del área
- Proyección curricular por años de estudio
- Objetivos educativos del año
- Planificación por bloques curriculares
- Precisiones para la enseñanza y el aprendizaje
- Precisiones para la selección de textos
- Precisiones para el escuchar
- Precisiones para el hablar
- Precisiones para el leer
- Precisiones para el escribir
- Precisiones para la reflexión de los elementos de la lengua
- Indicadores esenciales de evaluación

La planificación se realiza por bloques curriculares que a su vez se hallan divididos en el eje curricular integrador y los ejes de aprendizaje. El eje curricular integrador permite verificar el enfoque comunicativo con el que se trabaja por cuanto manifiesta: “Escuchar, hablar, leer y escribir para la interacción social”; mientras que los ejes de aprendizaje son la macrodestrezas descritas anteriormente.

En este marco se toma a las destrezas como eje central del currículo pero desde un aspecto innovador en cuanto a su denominación y conceptualización. Sobre este aspecto “El proyecto de reforzamiento de la Escuela Básica” (2010) manifiesta que:

“...se entiende como destreza la expresión del 'saber hacer' en los estudiantes, que caracteriza el dominio de la acción. En este documento curricular se ha añadido los 'criterios de desempeño' para orientar y precisar el nivel de complejidad en el que se debe

realizar la acción, según condicionantes de rigor científico-cultural, espaciales, temporales, de motricidad, entre otros. Las destrezas con criterios de desempeño constituyen el referente principal para que los docentes elaboren la planificación microcurricular de sus clases y las tareas de aprendizaje. Sobre la base de su desarrollo y de su sistematización, se aplicarán de forma progresiva y secuenciada los conocimientos conceptuales e ideas teóricas, con diversos niveles de integración y complejidad” (p.11).

Entonces las destrezas con criterio de desempeño se convierten en el eje central de la propuesta curricular y ayudan al desarrollo de las diferentes macrodestrezas. Cabe destacar que estas destrezas son distintas en los diferentes años de estudio aunque mantienen la idea de espiralidad del currículo.

1.2. Estándares de la calidad educativa

La prioridad fundamental del estado ecuatoriano es mejorar la calidad educativa (Art, 27 de la Constitución Política del Ecuador). La calidad debe impactar a todos los niveles y a todos los habitantes del país. Esta mejora radica en la implementación de estrategias que incidan en los tres niveles de concreción curricular: el macrocurrículo, el mesocurrículo y el microcurrículo, y en todas las instituciones de las distintas modalidades educativas que existen y que son reconocidas por el estado. La educación fiscal, particular, fiscomisional y municipal ingresan en este proceso de mejora y más aún en el proceso de medición de mejora de la calidad. Es importante mencionar que no se deben descuidar aspectos relativos a la enseñanza y que calidad educativa se plasma en el aula con un proceso de innovación permanente que aproveche todos los elementos y avances que la didáctica pone en manos del maestro en la mejora su práctica profesional. Para lograr tener parámetros claros susceptibles de ser medidos por todo el sistema educativo ecuatoriano se ha establecido los denominados “Estándares de Calidad Educativa”.

De acuerdo al ME (2010)

“Los estándares de calidad educativa son descripciones de los logros esperados correspondientes a los diferentes actores e instituciones del sistema educativo. En tal sentido, son orientaciones de carácter público que señalan las metas educativas para conseguir una educación de calidad. Así por ejemplo, cuando los estándares se aplican a estudiantes, se refieren al conjunto de destrezas del área curricular que el alumno debe desarrollar a través de procesos de pensamiento, y que requiere reflejarse en sus desempeños” (p. 6).

Los estándares sirven para orientar, es decir, guiar las acciones docentes hacia un objetivo común de la acción educativa, apoyar a los docentes y estudiantes en los procesos educativos y monitorear el avance de los diferentes estándares para determinar las falencias

y logros en su desarrollo.

El ME plantea estándares para los diferentes ámbitos del sistema educativo. Los que se refieren directamente a los procesos de enseñanza – aprendizaje son los denominados estándares de aprendizaje. El ME (2012) indica que estos “son descripciones de los logros de aprendizaje que los estudiantes deben alcanzar a lo largo de la trayectoria escolar: desde la Educación General Básica hasta el Bachillerato” (p.7). Estos estándares de aprendizaje se hallan expresados en cinco niveles de acuerdo a los diferentes ciclos educativos.

El siguiente gráfico indica la distribución de los ciclos.

Figura 1: Niveles de los estándares de aprendizaje

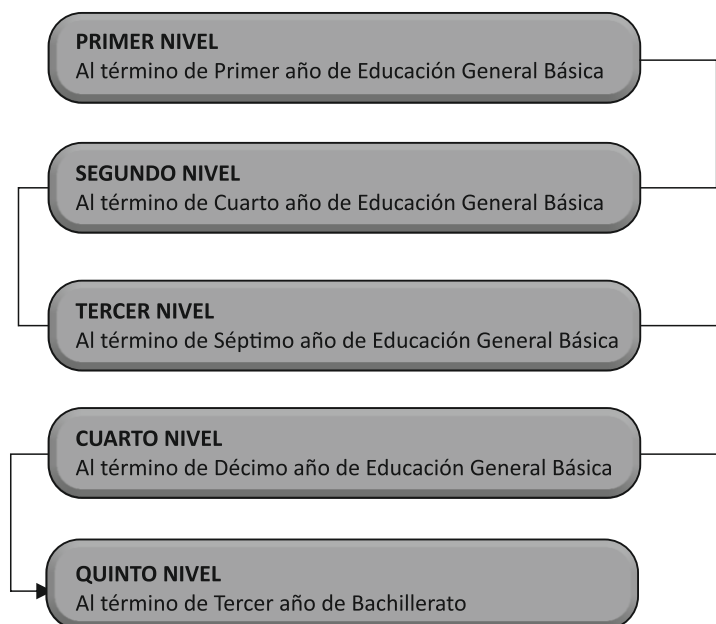


Figura 1: Los niveles de los aprendizajes para medir la calidad plantados por el ME en el año 2012. Cada nivel se relaciona con los diferentes años de escuela básica. (Elaboración propia)

Los niveles de aprendizaje se los ha elaborado tomando en cuenta cada una de las áreas básicas que integran el currículo. El ME (2012) indica que dentro de los estándares de cada área, se proponen “dominios de conocimiento, los cuales expresan los núcleos de aprendizaje y destrezas centrales del área curricular que desarrollan procesos de pensamiento, a partir de la comprensión y aplicación de los conocimientos esenciales” (p. 19).

Los dominios de conocimiento son núcleos de aprendizaje esenciales de la ciencia que conforma cada área curricular; tienen un sentido abarcador e intentan dar cuenta de todos los aspectos principales del área.

Los niveles de progresión son intervalos que representan momentos característicos en el desarrollo del aprendizaje, que van de lo más simple a lo complejo; están asociados a lo que se espera que la mayoría de los estudiantes aprendan en determinados años escolares. Cada nivel comprende tres años escolares, a excepción del primer nivel que comprende el primer año de Educación General Básica. Los niveles de aprendizaje son:

- Inclusivos, es decir, un nivel superior implica un nivel anterior o inferior.
- Coherentes y relativamente homogéneos en complejidad, en virtud de las áreas curriculares.

Los estándares de aprendizaje son descripciones de los logros que deberían alcanzar los estudiantes en determinada área, grado o nivel. “Comprenden el proceso de desarrollo de capacidades, entendimientos y habilidades que se van profundizando y ampliando desde niveles más simples a más complejos” (Forster y Master, 1996-2001: 8).

Los componentes del estándar a su vez integran tres componentes propios del aprendizaje significativo, que progresan de nivel a nivel:

- Desarrollo de procesos del pensamiento
- Comprensión de conceptos
- Actitudes y prácticas

Los desempeños son muestras de todo aquello que los estudiantes hacen cuando se encuentran en un determinado nivel.

1.3. Estándares del área de Lengua y Literatura

El siguiente apartado toma en cuenta los estándares de evaluación del área de Lengua y Literatura. Estos estándares plantean los saberes específicos del área que se espera alcance el alumnado a lo largo del desarrollo de las actividades didácticas. Por la importancia dentro de la investigación se los tomará tal como los plantea el ME (2012).

Los estándares de Lengua y Literatura se organizan en los siguientes dominios de conocimiento, que progresan en cinco niveles:

Dominios de conocimiento

A. Comunicación oral

En este dominio se evidencia el papel activo y participativo que el estudiante demuestra en la comunicación de ideas, en el respeto que se merece el emisor y sus intervenciones, así como en la objetividad para la interpretación del texto, entre otros; es decir, se evidencia el

desarrollo de las dos macrodestrezas lingüísticas: escuchar y hablar.

Además, es necesario tomar en cuenta qué textos orales comprenden los estudiantes, cómo construyen los significados en sus manifestaciones comunicativas orales, y de qué manera organizan y expresan sus ideas en determinadas situaciones comunicativas.

B. Comprensión de textos escritos

En este dominio se describen los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico-valorativa, que los estudiantes deben alcanzar para construir aprendizajes significativos, ampliar su conocimiento y desarrollar su pensamiento crítico, creativo y reflexivo.

C. Producción de textos escritos

Este dominio permite evidenciar la capacidad de los estudiantes para comunicarse por medio de la palabra escrita, con ideas coherentes, tomando en cuenta los elementos propios del contexto de producción: receptor, intención comunicativa, elementos lingüísticos específicos en relación con la composición del mensaje, las propiedades de los textos, su intencionalidad, su valor expresivo y los elementos de la lengua que den cohesión a las ideas y cumplan con el propósito comunicativo.

A. Indicadores por niveles para la comunicación oral

Nivel 1

- Escucha activamente diversos textos simples, literarios y no literarios, relacionados con sus intereses y su entorno familiar y social, que contienen un vocabulario de uso cotidiano.
- Reconoce el significado de palabras de uso cotidiano, oraciones simples y gestos. Respeta el turno de participación de sus interlocutores.
- Expresa y da a entender oralmente sus ideas y experiencias con gestos y oraciones simples, en situaciones cotidianas de comunicación.

Nivel 2

- Escucha activamente diversos textos literarios y no literarios, que contengan párrafos con una idea principal y dos secundarias, oraciones simples y un vocabulario variado cuyo significado pueda deducirse del contexto.
- Identifica la información explícita; reconoce la información relevante en textos cortos y la secuencia temporal de los hechos. Infiere el significado

de las palabras y oraciones. Toma la palabra en el momento idóneo y respeta el turno de participación de sus interlocutores y las diferentes opiniones.

- Expresa sus ideas y experiencias con entonación, pausas y tono de voz acordes con la situación y la audiencia, para alcanzar objetivos comunicativos.

Nivel 3

- Escucha activamente textos literarios y no literarios con párrafos de introducción, desarrollo y conclusión, y con un vocabulario variado que se puede deducir según el contexto.
- Infiere el significado de palabras, reconoce las ideas principales y la información relevante relacionada con el significado global del texto. Abre y cierra un discurso, y respeta la opinión de sus interlocutores.
- Expresa ideas, experiencias y hechos con cohesión, coherencia y con un vocabulario acorde a la audiencia, para alcanzar objetivos comunicativos.

Nivel 4

- Escucha activamente textos literarios y no literarios, que contengan un vocabulario específico y variadas estructuras textuales. Utiliza con propiedad las partes de un discurso o de una presentación oral: introducción, desarrollo del tema y conclusiones.
- Infiere el significado de las palabras; extrae información explícita e implícita; interpreta el sentido global de los textos. Utiliza eficazmente el turno de la palabra para desarrollar el tema, para formular preguntas y para pedir información adicional acerca del tema que se expone. Respeto la opinión de sus interlocutores.
- Expresa y sostiene sus ideas y planteamientos con argumentos, y utiliza técnicas verbales y no verbales para alcanzar los objetivos comunicativos.

Nivel 5

- Escucha activamente textos literarios y no literarios: documentos cotidianos, científicos, técnicos e ideológicos, con variados formatos y soportes.
- Interpreta el sentido global del texto; considera la información del entorno sociocultural e infiere a partir del contexto. Busca información y evidencias, y considera con respeto la opinión de los demás para sustentar o plantear nuevos argumentos.
- Elabora y expresa una visión personal del mundo, utiliza recursos expositivos, argumentativos y críticos; adecúa distintos discursos para alcanzar objetivos comunicativos en diversos contextos.

B. Comprensión de textos escritos

Nivel 1

- Comprende textos (imágenes, códigos, colores, formas) y algunas palabras familiares, ambos relacionados con sus intereses y su entorno familiar y social.
- Hace predicciones sobre textos cortos y simples, e identifica y describe personas, objetos y lugares.
- Expresa ideas simples sobre textos (imágenes, códigos, colores, formas), a partir de su experiencia cotidiana.

Nivel 2

- Comprende textos literarios poéticos, narrativos y no literarios (instructivos, explicativos y descriptivos), relacionados con el entorno familiar, escolar y social, con estructuras textuales simples y con vocabulario coloquial.
- Hace predicciones; identifica los elementos explícitos de la información, la secuencia temporal y el sentido global del texto. Identifica y describe personajes, escenarios y sus características.
- Expresa ideas con secuencia temporal, y relaciona el contenido del texto con la realidad para emitir sus opiniones.

Nivel 3

- Comprende textos literarios poéticos, narrativos y no literarios (instructivos, explicativos, descriptivos, expositivos y de opinión) que contengan un vocabulario variado y pertinente al contexto. Reconoce los rasgos que distinguen un texto literario de uno no literario.
- Determina elementos implícitos, ideas principales y secundarias, secuencias de acciones temporales y espaciales, relaciones de causa-efecto de textos literarios y no literarios (instructivos, explicativos, descriptivos, expositivos y de opinión), e interpreta la idea global del texto.
- Expresa ideas con base en información comparada y formula planteamientos a partir de los textos leídos.

Nivel 4

- Comprende textos literarios (poéticos, narrativos, dramáticos) y no literarios [instructivos, explicativos, descriptivos, expositivos y argumentativos], en los que reconoce algunos elementos sintácticos complejos y un vocabulario variado.
- Conoce las superestructuras de los textos narrativos, descriptivos, expositivos, informativos y argumentativos. Contrasta información del texto, establece relaciones de semejanzas-diferencias, causa-efecto, e

interpreta la idea global del texto. Diferencia las principales características de los géneros literarios.

- Expresa, analiza, sintetiza, parafrasea e interpreta textos e información, y la relaciona con sus vivencias y saberes para formular planteamientos con sentido crítico.

Nivel 5

- Comprende varios tipos de textos literarios de diversos géneros (épico-narrativos, poéticos, dramáticos, didácticos y no literarios [instructivos, explicativos, expositivos, argumentativos, científicos, ideológicos y técnicos]), que contienen elementos sintácticos complejos y un vocabulario variado pertinente al contexto.
- Identifica los elementos literarios y estructurales presentes en diferentes tipos de textos. Evalúa, con argumentos, su coherencia en relación con el contexto literario. Analiza los aspectos éticos, estéticos y filosóficos de textos literarios de diversos géneros, tiempos y lugares. Relaciona el significado de los textos leídos con los contextos en que fueron producidos.
- Analiza, establece relaciones, contrasta información, sintetiza, jerarquiza, parafrasea y emite juicios críticos sobre textos complejos.

C. Producción de textos escritos

Nivel 1

- Produce textos sencillos relacionados con sus intereses.
- Utiliza imágenes que expresen ideas en secuencia, escribe con sus propios códigos y algunas palabras familiares.
- Comunica sus experiencias, sentimientos y emociones.

Nivel 2

- Produce textos escritos literarios y no literarios de poca extensión, para narrar y describir.
- Organiza sus ideas sobre un tema específico con coherencia. Emplea un vocabulario coloquial o formal, de acuerdo con la situación o tema. Aplica las normas ortográficas en oraciones simples; utiliza correctamente las mayúsculas, la coma y el punto.
- Escribe textos con ideas simples, experiencias o información personal, que respondan a diversas necesidades comunicativas de la vida cotidiana.

Nivel 3

- Produce textos escritos, literarios y no literarios, para exponer o informar.
- Organiza ideas sobre un tema central y considera la estructura de un texto. Utiliza las partes de un párrafo introductorio y conclusivo. Emplea un

vocabulario variado y mantiene la concordancia verbal; aplica las normas ortográficas básicas y el uso correcto de los signos de puntuación.

- Escribe textos sobre experiencias personales y diversas situaciones cotidianas, con propósitos comunicativos específicos.

Nivel 4

- Produce textos escritos literarios y no literarios de carácter argumentativo. Establece metas y objetivos personales para la producción de sus textos.
- Desarrolla ideas con coherencia y cohesión sobre un tema central y considera la estructura de un texto.
- Utiliza con precisión las partes de un párrafo argumentativo y la estructura de un ensayo argumentativo. Usa vocabulario pertinente, oraciones compuestas y conectores. Respeta la ortografía de las palabras y los signos de puntuación. Cita sus escritos cuando toma referencias.
- Escribe sus ideas; opina y argumenta sobre diversas situaciones sociales de su entorno y con propósitos comunicativos específicos.

Nivel 5

- Produce varios tipos de textos literarios: composiciones y textos no literarios de carácter argumentativo y expositivo.
- Utiliza las propiedades textuales: estructura, coherencia, cohesión y adecuación. Escribe resúmenes de textos, ensayos argumentativos, expositivos, y de análisis y crítica literaria. Emplea diversos tipos de párrafos; usa vocabulario formal o lenguaje literario según el tipo de texto; respeta los elementos de la lengua y la propiedad intelectual.
- Escribe con fines comunicativos, creativos, argumentativos y propositivos sobre diversas situaciones sociales del entorno.

Este es el planteamiento del ME en lo que respecta a cómo se medirá la calidad educativa en las instituciones del Ecuador. Al ser un direccionamiento del que no se pueden apartar los educadores ya que debe rendir cuentas a partir de estos elementos y que estos indicadores se hallan inmiscuidos en todo el currículo nacional, la evaluación que se realice por los docentes en su práctica profesional diaria debe tomar en cuenta estos elementos.

Frente a este marco estructural de la educación ecuatoriana y a los planteamientos realizados en los últimos tres años por parte del ME la incertidumbre de los docentes ha ido *in crescendo* debido a que las políticas educativas han sido enfocadas más al control para que se cumplan los parámetros de estudio y se superen las distintas evaluaciones, sobre todo las denominadas pruebas SER, desarrolladas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ineval), y las pruebas estandarizadas de carácter internacional como las PISA. Los docentes, entonces se sienten desarmados, ante los pedidos de calidad planteados y el

trabajo desarrollado en el aula.

Existe una falta de orientación de manera general sobre cómo desarrollar las diferentes destrezas en el aula. Se habla, por una parte, de comunicación oral y escrita, y en otros documentos de macrodestrezas del lenguaje. Sus documentos muchas veces contradicen la propuesta al plantear unas recomendaciones metodológicas del trabajo docente y luego entregar textos que no desarrollan esas recomendaciones. Mientras los docentes planifican unas actividades de clase, muchas de ellas relacionadas a la comprensión de conceptos, que nada tienen que ver con el desarrollo de las macrodestrezas de la lengua, la evaluación se centra en el aspecto memorístico. Tampoco se cuenta con lineamientos claros de cómo trabajar en clase las macrodestrezas de la lengua.

El desarrollo de las macrodestrezas de leer y escribir han sido las más trabajadas por los teóricos y especialistas del área. Los documentos existentes y las propuestas de capacitación giran en torno a ellas en los últimos años. De ahí que el trabajo en los procesos de escuchar y hablar, es decir los que componen la comunicación oral, casi no han sido trabajados ni por parte del ME ni por las instituciones y menos aún por los docentes en el aula. Podría parecer que existe una especie de acuerdo tácito según el cual, por más que se insista en que la comunicación oral es un componente esencial en los procesos de la formación comunicativa en la etapa obligatoria, se da por sentado que el alumnado “ya sabe hablar” y por lo tanto no merece la pena enseñarle lo que ya sabe. A lo más se trabajan aspectos concretos de comunicación oral, especialmente las formalizadas o al menos cuasi formales: debates, foros, discusiones, exposiciones en clase...

Si la parte metodológica ha sido poco trabajada se puede deducir que la evaluación lo ha sido en menor grado. El maestro casi no evalúa la comunicación oral de sus estudiantes debido, por una parte a su falta de trabajo en el aula (y si la trabaja lo hace de manera esporádica) hace que este aspecto no sea tomado en consideración para la evaluación de la asignatura; por otra, al hecho de que tampoco existen instrumentos prácticos y claros para evaluar dicha destreza. Aunque existen algunas aproximaciones a la evaluación de las competencias orales del alumnado, en Casanny, Luna & Sáenz (1994), Mendoza (2003). Zebadúa, L., & García, E. (2011) no se han publicado instrumentos eficaces y factibles para evaluar la destreza oral del alumnado. Se sabe poco sobre cómo enseñar la oralidad en el aula y menos aún sobre cómo evaluar el desarrollo de las competencias de comunicación oral de los estudiantes en formación, en especial en lo relativo a la evaluación procesual o formativa y a la importancia que esta tiene para el desarrollo de las diferentes macrodestrezas.

Ante esta realidad y debido a la importancia de la comunicación oral se vuelve determinante que el maestro conozca una serie de estrategias de la comunicación oral que permitan el desarrollo de las macrodestrezas de escuchar y hablar. Una forma práctica, sistematizada, organizada que permita alcanzar las destrezas con criterio de desempeño y, luego de un

proceso, cumplir los estándares de calidad y aprendizaje planteados. Así mismo generar una evaluación formativa que cuente con instrumentos organizados, sistematizados y que tengan en cuenta los diferentes aspectos de la formación integral de la persona como eje fundamental, es decir sus conocimientos, habilidades y valores, para ir de la mano con las macrodestrezas y estándares. Entonces se podrá decir que la reforma educativa y la innovación planteada van por buen camino.

1.4 Ajuste Curricular 2016

El año 2016 el ME procedió a elaborar y dar a conocer a todo el país el documento denominado “ajuste curricular” a la reforma del 2010. En este documento se da una apertura integral al currículo permitiéndoles a los docentes una planificación flexible con grandes posibilidades de contextualizar la realidad de cada institución. Este ajuste curricular permite redefinir aspectos fundamentales ya que se aclaran términos conceptuales para la educación ecuatoriana. Entre las principales definiciones se encuentran:

Aprendizajes básicos: son considerados básicos los aprendizajes cuya adquisición por parte de los estudiantes en un determinado nivel (EGB, BGU) o subnivel educativo (subniveles de la EGB) se considera necesaria por estar asociados a:

- un ejercicio de la ciudadanía en la sociedad ecuatoriana que promueva la equidad y compense las desigualdades sociales y culturales, evitando que se conviertan en desigualdades educativas;
- la consecución de una “madurez” personal en sus diferentes vertientes -cognitiva, afectiva, emocional, de relaciones interpersonales y social-, el logro de la “felicidad personal” y los planteamientos del “buen vivir”;
- la capacidad de las personas para construir y desarrollar un proyecto de vida personal y profesional que garantice una ciudadanía activa, constructiva, enriquecedora y satisfactoria para el individuo y la sociedad; y
- la posibilidad de acceder a los procesos formativos y educativos posteriores con garantías de éxito y, en definitiva, la capacidad de seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Bloques curriculares: son agrupaciones de aprendizajes básicos, definidos en términos de destrezas con criterios de desempeño referidos a un subnivel/nivel (Básica Preparatoria, Básica Elemental, Básica Media, Básica Superior y BGU). Los bloques curriculares responden a criterios epistemológicos, didácticos y pedagógicos propios de los ámbitos de conocimiento y de experiencia que abarcan las áreas curriculares.

Criterios de evaluación: enunciado que expresa el tipo y grado de aprendizaje que se espera que hayan alcanzado los estudiantes en un momento determinado, respecto de algún aspecto concreto de las capacidades indicadas en los objetivos generales de cada una de las áreas de la Educación General Básica y del Bachillerato General Unificado.

Destrezas con criterios de desempeño: son los aprendizajes básicos que se aspira a promover en los estudiantes en un área y un subnivel determinado de su escolaridad. Las destrezas con criterios de desempeño refieren a contenidos de aprendizaje en sentido amplio —destrezas o habilidades, procedimientos de diferente nivel de complejidad, hechos, conceptos, explicaciones, actitudes, valores, normas— con un énfasis en el saber hacer y en la funcionalidad de lo aprendido. Ponen su acento en la utilización y movilización de un amplio abanico de conocimientos y recursos, tanto internos (recursos psicosociales del aprendiz) como externos (recursos y saberes culturales). Destacan la participación y la actuación competente en prácticas socioculturales relevantes para el aprendiz como un aspecto esencial del aprendizaje. Subrayan la importancia del contexto en que se han de adquirir los aprendizajes y dónde han de resultar de utilidad a los estudiantes.

Indicadores de evaluación: dependen de los criterios de evaluación y son descripciones de los logros de aprendizaje que los estudiantes deben alcanzar en los diferentes subniveles de la Educación General Básica y en el nivel de Bachillerato General Unificado. Guían la evaluación interna, precisando los desempeños que los estudiantes deben demostrar con respecto a los aprendizajes básicos imprescindibles y a los aprendizajes básicos deseables. Los indicadores de evaluación mantienen una relación unívoca con los estándares de aprendizaje, de modo que las evaluaciones externas puedan retroalimentar de forma precisa la acción educativa que tiene lugar en el aula.

Niveles y subniveles educativos: el artículo 27 del Reglamento de la LOEI los define de la siguiente manera:

El Sistema Nacional de Educación tiene tres (3) niveles: Inicial, Básica y Bachillerato.

El nivel de Educación Inicial se divide en dos (2) subniveles:

1. Inicial 1, que no es escolarizado y comprende a infantes de hasta tres (3) años de edad; e, Inicial 2, que comprende a infantes de tres (3) a cinco (5) años de edad.

El nivel de Educación General Básica se divide en cuatro (4) subniveles: 1. Preparatoria, que corresponde a 1º grado de Educación General Básica y preferentemente se ofrece a los estudiantes de cinco (5) años de edad; 2. Básica Elemental, que corresponde a 2º, 3º y 4º grados de Educación General Básica y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 6 a 8 años de edad; 3. Básica Media, que corresponde a 5º, 6º y 7º grados de Educación General Básica y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 9 a 11 años de edad; y, 4. Básica

Superior, que corresponde a 8º, 9º y 10º grados de Educación General Básica y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 12 a 14 años de edad.

El nivel de Bachillerato tiene tres (3) cursos y preferentemente se ofrece a los estudiantes de 15 a 17 años de edad. Las edades estipuladas en este reglamento son las sugeridas para la educación en cada nivel, sin embargo, no se debe negar el acceso del estudiante a un grado o curso por su edad. En casos tales como repetición de un año escolar, necesidades educativas especiales, jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa, entre otros, se debe aceptar, independientemente de su edad, a los estudiantes en el grado o curso que corresponda, según los grados o cursos que hubiere aprobado y su nivel de aprendizaje. (Ajuste curricular 2016, ME: 16, 17, 18).

Los elementos generales del ajuste curricular planteado para el año 2016 permiten determinar las destrezas con criterio de desempeño y considerar el énfasis que este documento pone en el desarrollo de los contenidos. Es decir, se da mayor importancia a los contenidos temáticos vinculados a las destrezas con criterio de desempeño. Esto permite vincular la destreza al contenido para la aplicación del currículo nacional. Favorece este aspecto por cuanto los elementos explícitos de la destreza que se planteará en la propuesta se relacionan en mejor medida a un contenido asociado a la destreza. Además, se puede decir que la definición de criterio de evaluación e indicador de logro permitirá la construcción de instrumentos de evaluación de una manera más precisa.

En lo referente al área de Lengua y Literatura la propuesta de ajuste curricular 2016, propone un cambio en el enfoque de las destrezas básicas. Las denominadas macrodestrezas de la lengua dejan de ser el eje del currículo y pasan a convertirse en uno más de los bloques curriculares. Los cinco bloques curriculares que deben desarrollarse en todos los niveles educativos son:

Bloque 1: Lengua y cultura

- Cultura escrita
- Variedades lingüísticas e interculturalidad
-

Bloque 2: Comunicación oral

- La lengua en la interacción social
- Expresión oral
-

Bloque 3: Lectura

- Comprensión de textos
- Uso de recursos
-

Bloque 4: Escritura

- Producción de textos
- Reflexión sobre la lengua
- Alfabetización inicial

Bloque 5: Literatura

- Literatura en contexto
- Escritura creativa

Se debe destacar que en los fundamentos epistemológicos se da énfasis a la lengua como elemento de comunicación, a la competencia comunicativa y a la construcción de conocimientos (ME, 2016: 43). Bajo este criterio y con la ayuda de la contextualización en la producción de comunicaciones orales se abre un amplio abanico para el trabajo con los estudiantes desde puntos de vista didácticos y tecnológicos más relacionados con la realidad comunicativa que ellos poseen. Esto unido a la espiralidad de las destrezas, es decir, subir el nivel de dificultad de las destrezas de acuerdo a la edad y el nivel de desarrollo de la destreza en los estudiantes, permite que el maestro organice el currículo de una manera flexible y de acuerdo a las características de su grupo sin perder de vista los objetivos nacionales y estándares de calidad planteados. También, es importante destacar el enfoque de valores que se da a la comunicación ya que en relación a la competencia comunicativa se plantea que

“El enfoque comunicativo del currículo de Lengua y Literatura fomenta en el estudiante procedimientos y actitudes relacionados con el respeto hacia sí mismos y hacia las demás personas involucradas en el proceso comunicativo; la responsabilidad para asumir los discursos propios, y la necesaria honestidad académica al generarlos.” (Ajuste curricular, 2016: 42)

Este aspecto ayuda a mantener una visión de la destreza desde los tres puntos de vista planteados por la Reforma Curricular 2010: conocimientos, habilidades y valores.

La comunicación oral, desde este ajuste curricular se plantea como un dominio de las destrezas de escuchar y hablar. Al mismo tiempo plantea la reciprocidad y complementariedad en la producción de la comunicación oral, es decir que el escuchar y el hablar son destrezas que se desarrollan a la par. En la reforma del 2012 aparecían muy distanciadas. El trabajo complementario de las dos en el aula permite crear y recrear situaciones más reales de comunicación, lo que facilita el desarrollo de las destrezas y la aplicación de procesos metodológicos y técnicas.

El ajuste curricular 2016 planteado por el ME observa una visión más amplia de los procesos educativos en relación a la generalidad del área de Lengua y Literatura, da mayor apertura a la planificación educativa y prioriza el enfoque comunicativo de los estudios de la lengua, aspectos que permiten mejorar las actividades didácticas en el aula y contextualizar de acuerdo a la realidad comunicativa del estudiante, de la institución y del sector en el que se encuentra.

Las diferentes estrategias que se utilizan para el desarrollo de la competencia comunicativa y que se basan en el enfoque comunicativo deben ser trabajadas por el docente con una visión didáctica que le permita llegar a la aplicación en el aula de estrategias que resulten novedosas para los estudiantes pero que a la vez les permitan el desarrollo de las microhabilidades para la construcción sostenida de la macrodestreza. La práctica docente en el aula debe ser creativa a partir de los parámetros presentados y sostenerse en procesos microcurriculares que incluyan un aporte didáctico de aula con procesos metodológicos secuenciales, con materiales didácticos significativos y que incluyan las Tic como elemento concomitante al proceso de enseñanza y aprendizaje. La utilización pragmática de la lengua y de la recursividad de la expresión deben estar presentes en las diversas actividades que el maestro desarrolle en la clase, debe tomar en cuenta que una destreza no se desarrolla en corto tiempo sino que requiere de procesos a largo plazo y que en ocasiones esos resultados no podrían ser observados por el docente. Si bien el macrocurrículo pretende dar orientaciones generales de lo que se plantea en el área de lengua y Literatura es el maestro el que en último caso llega al aula con sus procesos de intervención. Sino se logra que el maestro esté preparado y capacitado en las nuevas visiones de la Didáctica del área lo único que se logra es que mantenga una visión tradicional de la enseñanza a pesar de tener un currículo renovado o ajustado. Es aquí que se pretende presentar una alternativa para los docentes del área por cuanto presenta procesos metodológicos y didácticos que enriquecerán su práctica profesional y que pretenden llegar al alumno, no solo con estrategias ya revisadas en estudios anteriores, sino con una propuesta de evaluación innovadora, práctica e integral. Solo cuando la práctica didáctica llegue al aula podemos hablar que ha cambiado el currículo.



Didáctica de la Lengua y Literatura

La educación busca la manera de transmitir la cultura desde diversas perspectivas. Los conocimientos humanos y su historia van acumulándose cada vez, de allí que la escuela tiene como función primordial, como dice Gimeo Sacristán (2013) la manera de comprimir la experiencia histórica consiste en aprovechar la información (conocimiento acerca de...) guardada y transmitirla, esto es, enseñar a los más jóvenes. Aprendiéndola alcanzarán diversos grados de dominio de la experiencia acumulada. Mediante lo que se podría llamar “atajo cultural”, las personas acortan distancias informándose (hay que “aprovechar el tiempo”, como se dice a los que se benefician del conocimiento transmitido). El proceso que se desarrolla en el aula para que éstos jóvenes lleguen al conocimiento es lo que se denomina didáctica.

La definición de didáctica ha ido evolucionando en los últimos años y desde la perspectiva de varios autores. Para este enfoque se tomará en cuenta su doble raíz como manifiestan Medina - Salvador (2009):

“La Didáctica en su doble raíz, docere: enseñar y discere: aprender se corresponde con la evolución de dos vocablos esenciales, dado que a la vez las actividades de enseñar y aprender, reclaman la interacción entre los agentes que las realizan. Desde una visión activo-participativa de la Didáctica, el docente de “docere” es el que enseña, pero a la vez es el que más aprende en este proceso de mejora continua de la tarea de co-aprender con los colegas y los estudiantes. La segunda acepción se corresponde con la voz “discere”, que hace mención al que aprende, capaz de aprovechar una enseñanza de calidad para comprenderse a sí mismo y dar respuesta a los continuos desafíos de un mundo en permanente cambio. Los agentes, docentes y discentes, hacen referencia a los protagonistas, que construyen un conocimiento esencial, que se ha ido consolidando y dando respuesta al proceso interactivo o acto didáctico”. (p. 6).

A su vez Rodríguez Diéguez (1985) y Ferrández (1996), consideran la actuación didáctica en reciprocidad entre docente y discente, definida como acto comunicativo-interactivo. Estos trabajos se pueden resumir en la definición de didáctica que plantea Antonio Medina Revilla (2009)

“La Didáctica es la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de

la actividad de enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos; con singular incidencia en la mejora de los sistemas educativos reglados y las micro y mesocomunidades implicadas (escolar, familiar, multiculturas e interculturales) y espacios no formales”. (p.7).

Gráfico 2. Aspectos claves de la Didáctica

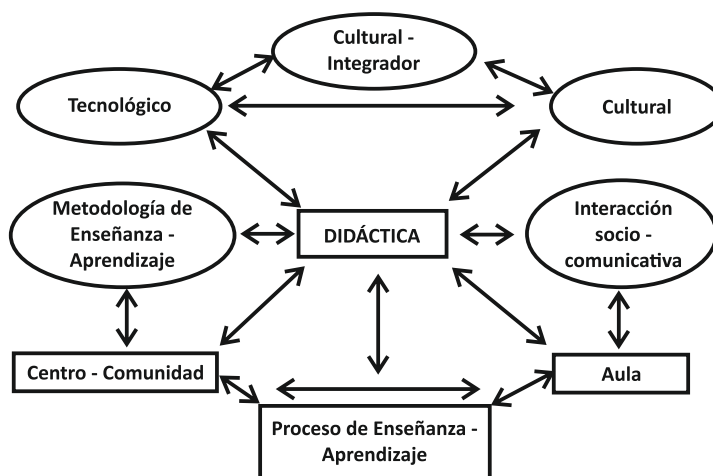


Gráfico 2. Indica la relación de la Didáctica con los elementos fundamentales del proceso de Enseñanza – Aprendizaje y toma aspectos para su interrelación.

Tomado de Didáctica General por Antonio Medina Rivilla, 2009, Editorial Pearson y UNED

Esta visión inicial de la didáctica permite introducir el aspecto que se va a tratar en este segmento: La Didáctica de la Lengua y Literatura (DLL). Para iniciar este estudio se puede indicar de manera general que las didácticas especiales en el Ecuador han tenido poco desarrollo. Los Institutos Pedagógicos fueron quienes tomaron a su cargo la formación de los docentes de educación básica y su desarrollo en las didácticas especiales. Estas instituciones desaparecieron alrededor del año 2008 lo que provocó que las universidades tomen a su cargo este aspecto. Las universidades, al no contar con docentes universitarios con especialidad en didácticas especiales, tomaron por dos vertientes: el desaparecer del currículo la didáctica especial o colocar como docentes de estas asignaturas a profesores que poseían conocimientos generales de didáctica. De esto se puede concluir que muchos de los inconvenientes que tienen los docentes son la falta de preparación en las didácticas especiales y de ahí se desprenden las dificultades que se presentan en las instituciones educativas. Además, se debe aclarar que “la DLL no se ocupa de la enseñanza de contenidos de la lingüística teórica, en cuanto tales, ni se centra en los contenidos propios de la didáctica general o de las teorías psicopedagógicas (todos ellos aportados como bases

primarias de la formación del profesorado, necesarias como punto de partida, pero no suficientes), sino que los utiliza según sus previsiones y sus necesidades. Así, los contenidos del área de DLL se concretan, en parte, en la adaptación, selección y la derivación de saberes lingüísticos y literarios, por un lado, y por otro en las teorías del aprendizaje y del desarrollo cognitivo que sean de relieve en la adquisición, la enseñanza y el uso de habilidades comunicativas”. (Mendoza y Cantero, 2003:5).

Este aspecto afecta a los docentes del área de Lengua y Literatura. Su falta de preparación en didáctica especial o DLL es un factor dominante en el poco desarrollo de las macrodestrezas del lenguaje y en sí de la competencia comunicativa. A más de este problema de la formación docente se pueden señalar otras necesidades formativas como las que señala Josefina Prado (2011: 24):

- “Suficiente formación científica y humanística y buen talante para optar por una visión interdisciplinar y global de la enseñanza.
- Conocimiento del marco teórico legal definido por la Administración.
- Disposición para la actualización e innovación, además de grandes dosis de creatividad.
- Actitud investigadora y reflexión crítica y constructiva sobre su práctica docente.
- Sensibilidad estética y crítica para la educación literaria.
- Atención a la educación plurilingüe y pluricultural y a la diversidad en el aula.
- Adecuada formación en el lenguaje de los medios de comunicación y el uso de nuevas tecnologías como recursos didácticos”.

La reflexión sobre estos aspectos es clave para entender la necesidad de formación de los docentes en la DLL. Esta emerge como una solución a los problemas de aula que mantiene el maestro en su cotidianidad.

Es a partir de la década de los setenta, cuando las necesidades de los docentes de Lengua y Literatura se hacen más evidentes, sobre todo debido al avance de la lingüística y la semiótica, y es aquí que esta rama inicia sus procesos de independencia y de desarrollo científico. La enseñanza centrada en la gramática y los modelos pedagógicos tradicionales entran en crisis. La psicología y sus estudios sobre aprendizaje humano y el desarrollo del pensamiento crítico y contextualizado ponen de manifiesto que los problemas educativos requieren de una nueva forma de solucionar los problemas relacionados a la enseñanza de la

lengua y literatura. La DLL es una ciencia independiente que ha iniciado su proyección científica a partir de los años 80 (Mendoza, 2003) y al ser una disciplina tan joven está en proceso de desarrollo e integración.

El objeto fundamental de esta disciplina es “la búsqueda y propuesta de nuevas soluciones pedagógicas para afrontar con éxito los procesos de aprendizaje lingüístico y literario” (Prado, 2011: 33). Al tener un objeto propio de estudio se diferencia claramente de otras ciencias y posee identidad, métodos y procesos propios.

La definición de Mendoza, López y Martos (1996) es muy importante para iniciar con su estudio científico: “La Didáctica de la lengua es una disciplina de intervención (Hymes, 1971), que tiene como objetivo no solo ampliar el saber de los alumnos, sino también modificar el comportamiento lingüístico de los alumnos”. Además, Mendoza (2003) indica que:

“Los contenidos del área se concentran, en parte, en la adaptación, la selección y la derivación de saberes lingüísticos y literarios, por un lado, y por otro en las teorías del aprendizaje y del desarrollo cognitivo, que sean de relieve en la adquisición, la enseñanza y el uso de habilidades comunicativas. Pero también, se centra en la generación de conceptos teóricos originales, propios del área, no derivados de áreas afines, que permitan dar respuesta a los retos que impone la acción didáctica; con la concreción de enfoques metodológicos adecuados y coherentes para su uso en el aula; y con el diseño y aplicación de recursos técnicos apropiados para la intervención didáctica específica” (p.5)

Esta concepción es clave y fundamental en la construcción de la DLL por cuanto permite observar en forma clara la construcción de esta nueva ciencia. Las concepciones lingüísticas que han ido en franco desarrollo en los últimos años dan realce e importancia a la pragmática y esta ha permitido el empleo de nuevas estrategias didácticas del área. Además, el desarrollo de la lectura en sus diferentes niveles y su relación con el desarrollo de procesos cognitivos superiores ha hecho que los últimos estudios se centren en la didáctica de la Lengua (Lomas, C., 1996. Solé, I., 1992. Mendoza, A., 2003. Prado, J., 2004. Blanchar & Salvador, 2000. Casanny, Sanz & Luna, 1996). La lectura se fusiona con la Literatura como parte del área y su desarrollo en la actualidad va de la mano. La importancia dada es tal que el ME del Ecuador cambió el nombre del área de Lenguaje y Comunicación al de área de Lengua y Literatura (ME, 2010). Este cambio, no solo de nombre sino de concepción, permitió que las perspectivas de los docentes se amplíen y vean el desarrollo de sus clases como un aspecto integrador entre la lengua y la literatura.

Ahora bien, la didáctica de la literatura “no suele progresar en paralelo a la sucesión de los avances ni de las propuestas de las teorías literarias” (Mendoza, 2003: 335), debido a la falta de conexión entre la literatura y la didáctica. Las propuestas tratadas por el análisis literario

de tipo estructural o semiótico tienen en esencia poca relación con la educación en general y con la didáctica en particular. Este punto, muy interesante por cierto, no se ahondará en este estudio pero cabe dejarlo mencionado para futuras investigaciones que en la actualidad se hacen muy necesarias.

María Estrella García (2006) indica que a más de las aportaciones de la semiótica a las nuevas metodologías que ayudan a entender el texto como una globalidad multidisciplinaria, se debe tener en cuenta:

- “La Sociolingüística que proporciona el conocimiento de los conocimientos socioculturales de los usos comunicativos.
- La lingüística del texto, la gramática y la pragmática que proporciona el estudio de las tipologías textuales, de las reglas gramaticales y de la consideración de los actos del habla en diversos registros dentro de sus contextos de producción a fin de incrementar en sus alumnos sus habilidades lingüísticas, estilísticas y comunicativas.
- La Psicolingüística que proporciona el estudio del contexto psicolingüístico-cognitivo que conecte la lengua, la imaginación en la construcción del pensamiento y socialización en conexión con la tendencia afectivo-volitiva (aprendizaje significativo).
- La teoría de la literatura y la neorretórica que proporciona la trascendencia textual y el poder artifice de la imaginación que se alimenta de la recursividad que de los escritos estéticos tienen para dialogar con la vida de los lectores” (p. 11).

Esta primera parte de la colección se centra en la Didáctica de la Lengua. La Didáctica de la Lengua atiende a la enseñanza de los dos componentes esenciales de la comunicación: la comunicación oral y la comunicación escrita. La comunicación oral está conformada por las macrodestrezas de hablar y escuchar. Estas macrodestrezas a su vez están conformadas por microhabilidades o unidades más pequeñas que permiten el desarrollo de las macrodestrezas (Ministerio de Educación, 2012: 24). Mientras que la comunicación escrita tiene como macrodestrezas al leer y escribir.

Gráfico 3: División de didáctica de la Lengua y Literatura

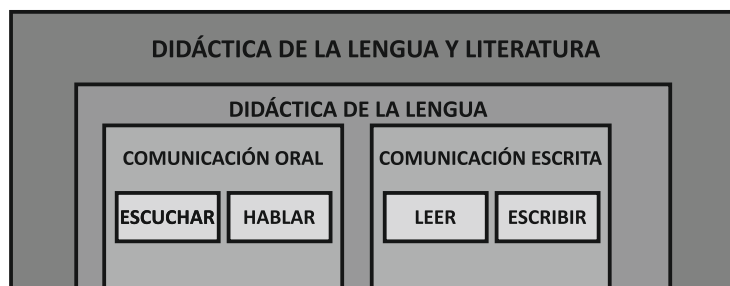


Gráfico 3: Didáctica de la Lengua y Literatura. Una parte es la Didáctica de la Lengua que a su vez se divide en la comunicación oral y escrita. Los elementos de la comunicación oral son el hablar y escuchar mientras que los elementos de la comunicación escrita son el leer y el escribir. (Elaboración propia)

Para el estudio de la Didáctica de la Lengua se debe tomar en cuenta el enfoque comunicativo. El enfoque comunicativo, (María Ferri, 2013) es una propuesta didáctica para la enseñanza de la lengua y de la literatura, que subraya como objetivo esencial de esta educación lingüística y literaria la mejora de dicha competencia comunicativa de los alumnos, es decir, de su capacidad para comprender y producir enunciados adecuados con intenciones diversas de comunicación en contextos comunicativos heterogéneos. De esta manera, la competencia comunicativa propuesta como el eje principal de la enseñanza en el enfoque comunicativo integra una serie de competencia que no sólo deberán ponerse en práctica en el aula, sino deberán aplicarse en situaciones de uso en la vida real. Al respecto, Carlos Lomas (1999) dice lo siguiente: “Al aprender a usar una lengua no sólo aprendemos a construir frases gramaticalmente correctas, sino que también a saber qué decir, a quién, cuándo y cómo decirlo, y qué y cuándo callar”. (p.35)

El enfoque comunicativo aporta a la didáctica de la lengua y la literatura una perspectiva radicalmente numerosa de implicaciones trascendentales en los procesos de enseñanza - aprendizaje de la lengua. Frente a los enfoques convencionales que centran su interés en los saberes teóricos sobre lengua y literatura que luego se aplican con más o menos éxito en situaciones de comunicación, los enfoques comunicativos tienen como eje central de la actuación los usos comunicativos: el habla, la escucha la escritura y la lectura. Los objetivos didácticos se proyectan de manera esencial sobre las destrezas comunicativas y se relegan a una situación secundaria o ancilar los saberes lingüísticos o de retórica e historia literaria. Este hecho implica un cambio transcendental en los planteamientos didácticos en el aula que se centran en el habla, en la escucha, en la lectura y en la escritura: la lengua no se estudia, se usa; la literatura no se estudia: se lee. Este enfoque es especialmente significativo en lo que se refiere a la Didáctica de la oralidad por cuanto es mucho más factible identificar la lengua oral con la comunicación pragmática directa.

2.1 Enfoque Comunicativo

Para el análisis de este segmento del libro nos basaremos en los planteamientos propuestos por Zebadúa, L., & García, E. (2011). Se puede indicar desde la perspectiva histórica el enfoque comunicativo de la Lengua y Literatura se lo ha aplicado desde las mismas culturas griegas y latinas. Los grandes oradores griegos ya adaptaban su discurso a las características del auditorio. Ya el mismo Demóstenes oraba e iba de tontas a locas pero agradaba al público y tenía tal poder de persuasión que la audiencia se sentía identificada con él. “Es decir, pensar en la planificación del discurso, la forma de conducción y producción del texto oral de acuerdo al contexto en el que se lo dice y los aspectos no verbales que inciden en el discurso fueron elementos que ya se pensaron en aquellas épocas”. Los oradores, además, pensaron en la parte ética, es decir, que el orador debe poseer los valores y conductas que manifiesta en su discurso. Según Zebadúa (2011) indica que “Aristóteles, por su parte, en la Retórica explicó que el arte de hablar en público era un medio de persuadir, considerando ilícito usar la palabra para fines inmorales, pues la retórica debía perfeccionar al hombre, no pervertirlo”. Aquí se puede observar que la construcción de la comunicación incide con los conocimientos, habilidades y valores propios de la competencia comunicativa.

Esta perspectiva comunicacional y pragmática pensada por los griegos fueron emuladas con el paso de los años por otras áreas que se contagiaron por las perspectivas del estudio del lenguaje en su uso. Con el paso del tiempo existieron propuestas similares y que se fueron intercalando en las épocas y sus espacios. El desarrollo de la gramática y sus estudios verticales tradicionales y normativos fueron opacando la parte pragmática del lenguaje y la hundieron en un oscurantismo similar al de la Edad Media. Existen estudios claves para el desarrollo pragmático del lenguaje pero no será hasta el aparecimiento de Hymes Dell (1972) que la idea conceptual de competencia comunicativa fue propuesta para explicar que se necesita otro tipo de conocimientos, aparte de la gramática, para poder usar el lenguaje de manera eficiente.

Como lo señala Michael Canale y Merrill Swain, un enfoque comunicativo “debe partir de las necesidades comunicativas del estudiante y dar respuestas a las mismas”. El enfoque comunicativo es “una propuesta didáctica para la enseñanza de las lenguas y de la literatura, que subraya como objetivo esencial de esta educación lingüística y literaria la mejora de dicha competencia comunicativa de los alumnos, es decir, de su capacidad para comprender y producir enunciados adecuados con intenciones diversas de comunicación en contextos comunicativos heterogéneos.” (Lomas, C., 1999, p. 35) Como se puede observar en esta definición, los puntos claves que debemos tener en cuenta tienen que ver en forma directa con el enfoque comunicativo se relaciona con el desarrollo de las competencias comunicativas. Este aspecto se lo tratará más adelante por la amplitud y

aspectos concomitantes que se pretenden desarrollar. Los otros elementos que se relacionan con la capacidad de comprender y producir textos, es decir, el desarrollo de las macrodestrezas de la comunicación: escuchar y leer de carácter comprensivo - receptivo y el hablar - escribir de carácter productivo.

Gráfico 4: Procesamiento de mensajes

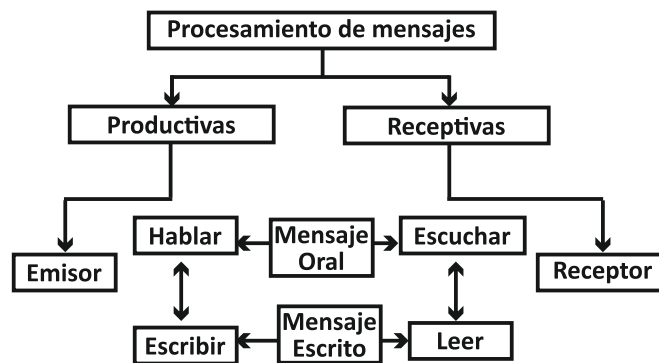


Gráfico 4: Al procesar los mensajes se desarrollan actividades productivas relacionadas con el hablar y escribir; receptoras, con el escuchar y leer. (Elaboración propia)

La importancia de trabajar en el aula las macrodestrezas radica en el aporte que estas realizan al desarrollo de las competencias comunicativas. De esta manera, la competencia comunicativa propuesta como el eje principal de la enseñanza en el enfoque comunicativo integra una serie de competencias que no sólo deberán ponerse en práctica en el aula, sino deberán aplicarse en situaciones de uso en la vida real. Al respecto, Carlos Lomas lo enuncia de la siguiente manera “al aprender a usar una lengua no sólo aprendemos a construir frases gramaticalmente correctas, sino que también a saber qué decir a quién, cuándo, y cómo decirlo, y qué y cuándo callar”.

El trabajo en el aula y la intervención didáctica del maestro en la competencia pragmática y lingüística desarrollan la competencia comunicativa. Estos elementos deben tener el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua y la literatura. En este proceso está presente la didáctica de la lengua y literatura.

Gráfico 5: Interacción del enfoque comunicativo y la didáctica

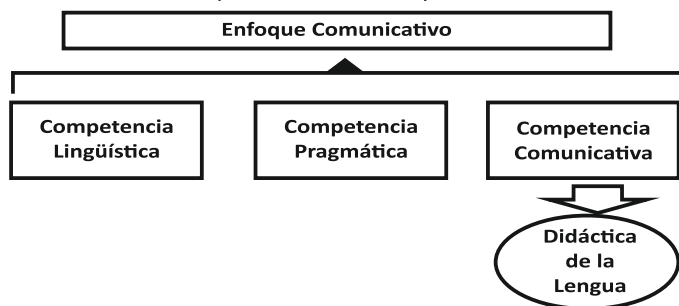


Gráfico 5: El enfoque comunicativo está en cada competencia y es ahí donde interviene la didáctica de la lengua. (Elaboración propia)

Los aspectos teóricos anteriores no tienen ningún objeto de ser si los docentes no terminamos su aplicación en forma directa con los beneficiarios de la educación: los estudiantes. Se debe considerar que todo lo expuesto queda en papel sino se llega a aplicar en el aula. Si se toma en cuenta que el elemento fundamental que trabajan los docentes, no solo los relacionados al área de Lengua y Literatura sino en general, es el lenguaje, ya que permite que los procesos de enseñanza – aprendizaje se den de una manera eficaz y pertinente en el aula. Se transmiten los conocimientos en el aula en mayor medida por el uso del lenguaje oral. Todos los maestros terminamos siendo “docentes de lengua” como lo indica Casanny. Así las destrezas comunicativas que desarrolla el maestro le sirve para su profesión y a los estudiantes para las más variadas actividades de su vida. El aula se convierte en el lugar donde los estudiantes son capaces de visualizar las características y variantes que presentan los docentes. Esta variedad da una visión holística de la comunicación en su parte práctica y de modelo pragmático de comunicación.

La reflexión anterior nos indica que el eje central de la comunicación en el aula debe ser el alumno. Ellos son los que deben comunicarse y sacar a flote sus destrezas comunicativas. El maestro debe tomar en cuenta estas características para analizar las fortalezas y debilidades que estos presentan en la comunicación que se produce en el aula.

Zebadúa y García (2012) indican que para el “enfoque comunicativo, el actor principal es el alumno, porque se convierte en el centro de atención, en quien se verá reflejado el aprendizaje y, junto con el profesor, constituyen el binomio necesario para que se dé el proceso de enseñanza-aprendizaje significativo”. La contextualización que se presenta en el salón de clase ayuda a los estudiantes a entender que la comunicación debe tomar en cuenta este aspecto para lograr dar los significados correctos de acuerdo a cada situación. Los textos orales y escritos que se desarrollan en el aula son claves para la adquisición de conocimientos y que estos sean puestos en práctica. Los maestros de lengua al desarrollar la competencia comunicativa deben darle esa practicidad que la adquisición del lenguaje requiere. En esta forma práctica del lenguaje se debe transmitir y expresar información que cumpla con las características de coherencia, cohesión, aceptabilidad, relevancia y comprensión. A pesar de todo no se debe olvidar la influencia que los grupos sociales tienen en los procesos de comunicación de los estudiantes. Sus amigos fuera de la institución, sus familiares, las redes sociales, los subgrupos culturales inciden de manera directa en los modelos de comunicación en los adolescentes. Se debe destacar que esta influencia no siempre sirve para enriquecer las formas de comunicación sino que en ocasiones vienen a disminuir los aspectos comunicativos. La escuela como institución debe entonces jugar un papel preponderante en la formación de la competencia lingüística de los estudiantes para que estos puedan enfrentar estas influencias y lograr contextualizar cada espacio comunicativo para desenvolverse adecuadamente en cada espacio. De hecho sería muy difícil pedirle a un alumno que si es asaltado u ofendido hable con un lenguaje estándar, lo adecuado es que reaccione de acuerdo a las circunstancias contextuales en las que se está

desenvolviendo.

Un recuerdo a manera de anécdota es que un maestro pedía una sanción a un estudiante por haber dicho en clase una “palabrota”, cuando se dialogó con el estudiante manifestó que esta situación se dio porque él se machucó con una banca su debo y su reacción inmediata ante el dolor fue decir en voz alta dicha palabra. Aquí se puede observar cómo el maestro es el que necesita desarrollar su competencia comunicativa y que en su formación no recibió el enfoque comunicativo con su carga didáctica.

En este sentido, Zebadúa y García (2012) indican que “el enfoque comunicativo incluye asimismo la comprensión de las inferencias que se dan como consecuencia de la aportación del propio conocimiento del mundo que realiza el destinatario frente a lo que lee, ve o escucha. Todo discurso, debe cumplir con las características de coherencia y cohesión, mismas que completarán el sentido de lo dicho por el emisor”.

Al receptar un mensaje no lo hacemos desde una perspectiva en la que no intervenga el conocimiento del receptor. Entendemos los hechos desde nuestra concepción del mundo, nuestras expectativas y nuestra percepción de la realidad. Las inferencias referenciales de los textos están acompañadas del aporte del oyente o lector. Es fundamental la comprensión que le damos a los mensajes a partir del orden en el que se presentan las ideas y la importancia que estas tienen para los receptores. Un texto cargado de información innecesaria hará que el receptor pierda interés en él pues no se logra conectar con sus necesidades e intereses, es decir, con el mundo de interpretaciones que este necesita para la comprensión. Ahora bien, no todo texto debe interesar a todos y ese condicionamiento no puede sesgar la información que trata el emisor del texto. Lo fundamental es tratar las ideas más importantes, necesarias y que permitan darle coherencia y cohesión al texto. Solo ahí las inferencias que el receptor logre determinar serán eficientes.

Para ello, tanto la pragmática como el análisis del discurso son dos disciplinas que pueden ayudar a encontrar significación e intención de comunicación en los mensajes, siempre contextualizados para hacerlos eficaces. Mientras que la pragmática observa el uso en el habla, el análisis del discurso lo hace a través de la escritura y, en ambas formas de realización comunicativa, aparece el lenguaje como instrumento de comunicación, lo cual implica aspectos de negociación para comprender o reinterpretar los mensajes.

Los dos aspectos prioritarios en el enfoque comunicativo son los elementos contextuales (espacio, tiempo, relación entre los interlocutores...) de la comunicación y las propiedades textuales (adecuación, coherencia, cohesión...) de los textos orales y escritos. Si una persona quiere dar un mensaje debe analizar estos elementos que se presentan en los procesos de comunicación. Las estructuras sintácticas están presentes en el grado de complejidad que cada situación comunicativa requiere. Si bien antiguamente existían unas comunicaciones propias del oral (diálogo cara a cara, discursos en público...) y otras

distintas, propias del escrito (correspondencia, biografía e historia escrita...), como indican Zebadúa y García (2012) “en la actualidad el desarrollo tecnológico ha equiparado ambos códigos. De esta forma, por ejemplo, el teléfono ha permitido que lo oral adquiriera una de las ventajas propias de lo escrito: la posibilidad de comunicarse a distancia; y el télex, el telegrama y el correo electrónico han permitido que el texto escrito, que en su origen es un mensaje diferido, sea también inmediato”.

2.2 Competencia comunicativa

En las páginas iniciales se expuso acerca de la idea de la competencia comunicativa y este ha sido un aspecto que se ha ido mencionando a lo largo de toda la obra. Ya se dijo que el etnógrafo Hymes (1967) indicaba que para aprender el manejo de una lengua se necesita otros conocimientos, aparte de la gramática y como dice el Proyecto de Reforzamiento de la Escuela básica (2010: 85) “hay que saber qué registro conviene utilizar en cada situación, cuáles son pertinentes y pragmáticos así como las rutinas comunicativas. Así, la competencia comunicativa es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día”. La teoría de la Didáctica de la Lengua y la Literatura inicia un cambio radical a partir de los años ochenta con el análisis de la perspectiva comunicativa de la comunicación.

E en los años ochenta cuando la evolución de los programas en la enseñanza de lenguas cambió la visión, pues se da lugar a los programas procesuales y comunicativos. Esta visión se ve reafirmada por Breen (1990), cuando habla del objetivo primordial en este tipo de programas era el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. Además, estos programas se veían enriquecidos no sólo por considerar la competencia lingüística (Chomsky, 1965) y la competencia social de los usuarios (Hymes, 1972; y Campbell y Wales, 1970), sino que ampliaban esa visión para poder contemplar el conocimiento del lenguaje como un conjunto o complejo de competencias que interactuaban durante la comunicación humana y que permitía a una persona ser creativa con estas reglas y convenciones y, más aún, negociarlas durante la comunicación.

La competencia comunicativa integra una serie de competencias que interrelacionadas logran el desarrollo eficiente de la comunicación. Las competencias subyacentes a la competencia comunicativa son integradoras y el trabajo didáctico del maestro se debe centrar en el desarrollo de las diversas competencias para construir el camino hacia el logro de estudiantes con las competencias necesarias para la comunicación eficiente.

La enseñanza de la lengua se debe enfocar, entonces, en el desarrollo de la competencia comunicativa entre hablantes reales y en contextos sociales e históricos específicos, sus resultados en las escuelas se buscarían a partir de las competencias lingüística y pragmática.

Avendaño F. (2014) propone las competencias que se relacionan con el proceso comunicativo:

Competencia enciclopédica-cultural: se refiere al conocimiento que posee cada persona sobre los diferentes contenidos que se relacionan con los temas de conversación en general y que son de cualquier índole. Así como también, el conocimiento y contextualización de las formas culturales que tienen los interlocutores que actúan en el proceso de comunicación oral, sus valores y cosmovisión. Los conocimientos producto de la relación con la educación escolarizada y no escolarizada, las diferentes lecturas, videos, programas educativos... van conformando esta competencia. El ser humano se comunica desde esta experiencia y hace que su comunicación sea la expresión de este conocimiento interiorizado y en muchas ocasiones significativo ya que se lo emplea cuando siente la necesidad de comunicarse y demostrar que posee información sobre determinado tema, en muchas ocasiones, desde la informalidad. El otro elemento mencionado es la parte cultural que engloba una serie de aspectos propios de la concepción de la persona, de su relación espacio – temporal, del contexto en el que se desarrolla su educación y conversación. El conocimiento de este aspecto es clave para el reconocimiento del otro desde los valores humanos. El respeto a todas las variaciones culturales se las expresa a través del modo en que se emplea las expresiones.

Competencia discursiva: el empleo del lenguaje de acuerdo al tipo o modalidad del discurso que se maneja al momento de la comunicación. Se entiende por los diferentes tipos de discursos a las formas particulares de los textos de acuerdo a su caracterización. Así, cuando se realiza un texto de acuerdo a su clase (narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo...), posee normas implícitas básicas que el hablante debe conocer. Estas características del tipo de discurso que se pretende lograr la inició M. Canale (1983) pero fueron aclaradas por Kerbrat-Orecchioni (1986) cuando logra diferenciar el tipo de discurso de la producción del discurso. Es decir, una cosa es manejar el discurso apropiado de acuerdo a su caracterización y pronunciarlo eficientemente que solamente pronunciar un discurso de acuerdo a las reglas generales de la pragmática.

La competencia discursiva también la trata el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) donde se incluye entre las competencias pragmáticas y la describe en términos de dominio de géneros discursivos. Esta competencia destaca “la capacidad de dirigir y estructurar el discurso, ordenar las frases en secuencias coherentes y organizar el texto según las convenciones de una comunidad determinada para explicar historias, construir argumentaciones” (p.120). Como hace con el resto de competencias que describe, el Marco Común Europeo propone, además, criterios para la evaluación de la competencia

discursiva: la flexibilidad ante las circunstancias en que se desarrolla la comunicación, el manejo de los turnos de palabra (en la interacción oral), el desarrollo temático de los textos (orales y escritos) que produce.

Competencia textual: es el manejo del discurso de manera adecuada, coherente y cohesionada para que la comunicación oral tenga lógica, sentido y represente una unidad de significado. Esta competencia se relaciona con la anterior pero le agrega elementos claves de adecuación, coherencia y cohesión. Estos temas muy tratados en la didáctica de la escritura se deben adecuar de manera precisa a la comunicación oral ya que estos requerimientos son básicos para la producción y comprensión de textos basados en la oralidad. Si bien en la comunicación escrita el párrafo debe cumplir esta característica, en la oralidad esta se da por la secuencia que mantiene la persona que habla el momento de desarrollar el texto. La adecuación es uno de los elementos básicos de la comunicación oral ya que esta hace referencia a la capacidad de adecuar el texto a las circunstancias comunicativas. Si se quiere dar una orden, un pedido, una sugerencia... el texto toma características que son propias de la oralidad, así se puede hacer un pedido con tono formal, familiar, coloquial; la persona adapta la comunicación oral de acuerdo a la circunstancia comunicativa a la que se enfrenta. Álvaro Díaz (1995: 38) afirma que “la cohesión se refiere al modo como los componentes de la estructura superficial de un texto están íntimamente conectados con la secuencia” mientras la coherencia es

“la propiedad mediante la cual la interpretación semántica de cada enunciado depende de la interpretación de los que le anteceden y le siguen en la cadena textual, y también de la adecuación lógica entre el texto y sus circunstancias contextuales. Por eso, un texto es coherente si en él se encuentra un desarrollo proposicional lógico, es decir, si sus proposiciones mantienen una estrecha relación lógico-semántica. Mientras la cohesión obedece a criterios formales, la coherencia obedece a criterios relacionados con la intención comunicativa” (Carlos Rincón, 2011: 113).

Competencia lingüística o gramatical: el conocimiento de las estructuras lingüísticas y gramaticales se requieren no solo en la comunicación escrita sino también en la comunicación oral. Se debe tener la habilidad de expresar las oraciones en su sentido sintáctico y léxico correcto.

Competencia semántica: el hablante y el oyente deben tener la capacidad de comprender las palabras del discurso de acuerdo al contexto en el que se produce la comunicación, a la variedad de formas de empleo del lenguaje y a los diferentes registros que se emplean.

Competencia pragmática o sociocultural: entender el contexto social en el que se desarrolla el discurso y poder desenvolverse de acuerdo a este contexto, permite también decir lo que se quiere decir. Es la capacidad de comprender las intencionalidades, los componentes ideológicos - socioculturales, de confianza, formalidad, informalidad,

cortesía o norma social en el que se presenta el discurso oral.

Competencia quinésica: es la variedad de signos gestuales que se emplean en la comunicación: gestos, señas, mímica, expresiones faciales o movimientos corporales.

Competencia proxémica: es la capacidad para manejar en forma adecuada el espacio y las distancias interpersonales, la posibilidad de tocarse, alejarse, situaciones que dependen de las formas culturales.

Gráfico 6: Competencia comunicativa



Gráfico 6: Competencia comunicativa. Para alcanzar la competencia comunicativa se deben desarrollar una serie de competencias que se incluyen como son: textual, discursiva, enciclopédica-cultural, lingüística, semántica, pragmática, paralingüística, quinésica y proxémica (Elaboración propia).

Además de estas competencias Canele y Swain (1980), Canele (1983), Hymes (1984), Lomas (1999) incluyen otras competencias. Entre ellas están:

Competencia estratégica: el momento que se produce la comunicación e interacción entre los interlocutores se debe regular esta interacción. Cuando el uso de la gramática no es suficiente para la comunicación se hace necesario que entren en acción una serie de recursos estratégicos que ayuden a la comunicación eficaz, estos recursos son verbales y no verbales. Para ello es fundamental conocer la parte cultural y las normas sociales de los interlocutores. Es decir, se debe conocer el contexto en el que se produce el proceso de

comunicación. No es lo mismo comunicarse en Ecuador, que en Chile, España o en otro país, ya que cada uno posee elementos comunicacionales propios. Así mismo las palabras adquieren un valor en el contexto cultural en el que se halla la persona. Un ademán al comunicarnos puede tener un valor en una región y otro valor en otra. Un ejemplo de lo anterior se puede encontrar en Bulgaria. Allí por ejemplo, para decir “no” se lo hace moviendo la cabeza de arriba hacia abajo, significación que en países latinoamericanos sería lo contrario. Hacer la V con la palma hacia adentro, es un gesto sumamente grosero especialmente en el Reino Unido y en las antiguas colonias británicas.

La competencia estratégica permite al orador también emplear sinónimos para no redundar en significados y tratar de dar un sentido de acuerdo al contexto en el que se encuentra. El empleo de sinónimos culturales es una destreza básica que se debe desarrollar al tomar en cuenta las regiones en las que se encuentra y su rápido procesamiento ayuda a ejercer una comunicación precisa y efectiva de acuerdo a la terminología y modismos que se emplean en cada región. Por ejemplo, para expresar el malestar por beber en exceso se puede emplear una palabra de acuerdo a la región, “*guayabo*” en Colombia, “*chuchaqui*” en Ecuador, “*resaca*” en España, “*cruda*” en México...

Competencia semiológica y mediática: Conocimientos, habilidades y actitudes en el análisis y en el uso de los lenguajes audiovisuales y multimedia. Como indican Caldeiro-Pedreira, M. C., & Aguaded-Gómez, J. I. (2015)

“El ecosistema comunicativo crece y se produce en la sociedad tecnológica actual, donde prima la hipercomunicación; en este ambiente, una ingente cantidad de pantallas difunde contenidos audiovisuales que conforman la opinión y comportamiento de los receptores. Las distintas formas de interacción presencial y virtual, así como la vorágine mediática, requieren de la formación y alfabetización, no sólo comunicativa sino igualmente audiovisual, que pretende el alcance de la actitud crítica a través del desarrollo del conjunto de habilidades necesarias para la comunicación presencial y virtual” (p. 37).

La capacidad de la sociedad contemporánea de comprender los textos de tipo mediático es fundamental por cuanto permite entender al “ciudadano del mundo”. En todas las culturas y sociedades los medios de comunicación y las redes sociales cumplen un rol fundamental en el comportamiento. Comprender estos textos con elementos autónomos y críticos es uno de los requerimientos claves de la educación contemporánea. Este reto debe ser asumido por la educación formal, los docentes de todas las asignaturas y en especial por los docentes de la lengua. No se puede dejar que este aspecto clave y fundamental sea asumido por la informalidad educativa o por los mismos medios de comunicación que en muchas ocasiones se encuentran amañados por los organismos de poder o por los intereses de los propietarios. La competencia semiológica o mediática debe tomar en cuenta con los

conocimientos, habilidades y actitudes en el análisis y la interpretación de los lenguajes audiovisuales y multimedia.

Competencia literaria: Capacidad de comprensión y producción de textos literarios. La competencia literaria mediante la cual se obtienen conocimientos, se desarrollan hábitos o actitudes que favorecen la lectura, la escritura y el disfrute de textos literarios o de intención literaria (Lomas, 2009). Se debe destacar que la Literatura tiene también una vertiente oral y que las actividades que realiza el maestro en el aula van desde conversatorios literarios hasta procesos que incluyen la declamación de poemas con aspectos eminentemente orales. De ahí la importancia en esta investigación de la competencia literaria y en la propuesta de innovación que se realiza.

El desarrollo de estas competencias debe ser el eje que guíe la formación de los estudiantes. Por ello la didáctica de la comunicación oral toma un matiz diferente y sustancial en la formación de los docentes de esta área. Llevar a cabo una clase debe requerir por parte del docente una revisión no solo de las destrezas a desarrollar sino de las competencias que se espera logren los estudiantes luego del proceso educativo.

Concienciar la importancia de estos elementos tanto en docentes como en dicentes es el reto de la educación del siglo XXI. Muchos docentes creen que la comunicación oral no se la aprende en el aula sino de manera espontánea o que el alumno ya viene a la educación formal con esta destreza desarrollada. Por esa razón manifiesta Carlos Lomas “Hablar en clase: por paradójico que parezca, he ahí el reto innovador que nos aguarda”. Esta afirmación debe ser tomada en cuenta si se analizan las competencias que se deben desarrollar para la comunicación oral y tener en cuenta que esto no es espontáneo, el maestro debe preparar sus clases tomando en cuenta estos aspectos y las destrezas que desea desarrollar a lo largo de su curso. Tampoco se trata de que el alumno haga un taller, pase divertido y no concluya con la importancia de la actividad desarrollada o una concienciación de la actividad. El maestro debe siempre ir recalcando la importancia de la actividad y en miras a qué competencia se desea desarrollar así como el la relevancia de la comunicación en la cotidianidad de nuestra vida.



La Comunicación Oral

La comunicación oral es una forma de interacción entre varios participantes que se basa en el acto del habla (Cantero & Mendoza, 2003). La conversación es el punto fundamental de la comunicación oral y depende de los interlocutores y del contexto en el que se desarrolla. Así también, se deben tomar en cuenta aspectos no verbales e intencionalidades que se dan en la comunicación oral y que permiten comprender el mensaje con mayor precisión. La lingüística también contribuye a la construcción del mensaje oral, aunque la gramática no sea correcta, el nivel fonológico, léxico gramatical, semántico contribuyen a la comunicación precisa. Escuchar es comprender el mensaje y para hacerlo se debe poner en marcha un proceso cognitivo de construcción del significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente. Hablar, es en cambio, la capacidad de emitir mensajes orales. En ellos intervienen una serie de factores que permiten llegar a emitir este mensaje en forma efectiva (Casanny, Luna & Sanz, 1992).

Desde la perspectiva de la formación docente M. A, Zabalza (1986) en su estudio sobre el lenguaje como interacción didáctica manifiesta que existen dos criterios para la enseñanza de la comunicación oral. El tecnológico y el comunicacional. El primero hace referencia a todos los elementos técnicos, variados y múltiples que se necesitan para lograr cumplir con las metas propuestas. El segundo tiene que ver con las relaciones comunicacionales que se producen en el aula, el intercambio instructivo. El mismo autor propone tres niveles de análisis comunicacional en el aula:

- La comunicación oral como parte del discurso didáctico en lo referente a la enseñanza. Cómo emplea el maestro su discurso dentro del aula con miras a la consecución de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes. Si este manejo del lenguaje le permite al estudiante llegar a conocimientos significativos.
- El empleo del lenguaje didáctico desde el punto de vista de la formación integral del estudiante. No se consigue aprendizajes sino también la formación del alumno en su parte de actitudes y valores. Cómo emplea el maestro este lenguaje para llegar a la parte humana y de formación social y cultural.
- Las relaciones interpersonales que se producen a través de la

comunicación. La interacción alumno – maestro o entre los alumnos en los espacios de clase se transforman en espacios de relaciones humanas que ayudan a la relación intra – interpersonal.

Para Titone (1986), la comunicación en el aula es dialéctica y se da como el conjunto de interacciones entre el alumno y el profesor e incluye factores desde los etnográficos hasta los lingüísticos y culturales, y todas estas inciden en la comunicación oral del aula. De ahí que los procesos de comunicación en el aula son los procesos de aprendizaje. La comunicación oral juega un papel fundamental no solo en la formación de los estudiantes sino también en la competencia comunicativa de los docentes y la capacidad que estos tienen de comunicar oralmente dentro del aula. Se debe reflexionar en la premisa de que el maestro “se convierte en el modelo comunicacional de los estudiantes”.

Este autor recomienda atender varios aspectos entre los cuales se pueden indicar:

- La comunicación en el aula responde al contexto social y reproduce elementos culturales propios del grupo y que el maestro debe tomar en cuenta el momento de trabajar sus clases. Comprender estos contextos y su reproducción mantiene elementos lingüísticos y culturales de la sociedad que necesitan ser mantenidos desde la educación.
- Desde la perspectiva pragmática se debe entender que el individuo no comunica o se queda en el plano de emisor, sino que entra en una en el circuito comunicativo, es decir el maestro no es el emisor y el estudiante un receptor pasivo sino que se entra en un intercambio de roles.
- El aspecto semiótico, debe ser tomado en cuenta en el acto didáctico, el uso de los signos en la comunicación y su correlación entre docentes y dicentes es clave para lograr una comunicación significativa.
- La personalidad del maestro juega un papel preponderante en la comunicación. Su actitud frente al grupo ayuda o desmerece los procesos de aprendizaje en el aula.

Así, el uso del lenguaje en general y en la didáctica en particular obedece a múltiples componentes intralingüísticos y extralingüísticos, lo cual significa que los comunicantes sólo pueden interactuar significativamente si poseen una competencia comunicativa más o menos homogénea. Esto no debe interpretarse como uniformidad de códigos, sino como

convergencia.

Estos pocos criterios sobre la comunicación oral en la formación didáctica permiten reflexionar sobre la importancia que esta tiene en todo el proceso educativo. Cabe destacar que este estudio no trata de investigar este tema por lo que solo se ha mencionado este aspecto de especial relevancia en el campo de la formación de didáctica de los maestros.

En el ámbito de los estudiantes y en su formación, la Actualización y Reforzamiento Curricular ME (2010) indica que

“la oralidad debe ocupar un lugar importante dentro del aula. Desarrollar el hablar como una macrodestreza, implica que el profesorado sistematice actividades periódicas (nunca aisladas) que respondan a una cuidada preparación y posibiliten que durante el proceso de aprendizaje el estudiantado se convierta en hablante pertinente, preciso, seguro en lo que dice y consciente de su propio discurso. Asimismo, debe quedar claro que se desarrollarán las estrategias que permitan al estudiante comprender el proceso del habla y la escucha, siendo consciente de las microhabilidades que se despliegan en cada uno de estos actos de la lengua (p. 25)”.

El momento en que se desarrollan las destrezas se requiere abarcar una serie de competencias relacionadas con la comunicación. Si se entiende a la competencia comunicativa como la compleja rama de saberes y habilidades empleadas al momento de la comunicación, se puede indicar que para comunicación oral, es decir para hablar y escuchar, se ponen en funcionamiento o en ejecución una serie de saberes que van más allá de la propia competencia lingüística y que afectan al conjunto de los saberes en los que se fundamenta la propia comunicación. Las personas se comunican a través de procesos cognitivos complejos que ponen en marcha una serie de saberes que están almacenados en nuestro cerebro y que cuando se produce el hecho comunicativo el sujeto los pone en marcha. Esto hace que la comunicación no dependa con exclusividad del manejo del conocimiento de la lengua sino que involucre una serie de saberes que convierten al hablante en un competente comunicador.

El desarrollo de la comunicación oral permite al estudiante una comunicación eficaz. Las actividades que se realicen en el aula y su correcta evaluación desarrollan la capacidad comunicativa que debe ser guiada por el docente de manera reflexiva y orientada, con miras a la consecución de objetivos, conocimientos, destrezas y actitudes. El desarrollo de esta competencia sirve para que, tanto el docente como el alumno, reflexionen y mejoren su práctica comunicativa. El alumno desde su experiencia cotidiana y el maestro desde su preparación didáctica. Los maestros son los primeros beneficiarios al poner en práctica

actividades diferentes de trabajo en aula y su correcta evaluación permite registrar los avances de los estudiantes para medir su desarrollo de manera organizada y sistematizada.

La enseñanza de la comunicación oral es el soporte del pensamiento de las personas y como dicen Guerrero & López (1993) es el soporte de todas las demás materias del currículo escolar ya que se fundamenta en los procesos lingüísticos y pedagógicos. La trascendencia de la comunicación oral va más allá de la didáctica de la lengua y su proyección permite la formación integral de la persona, su seguridad y su capacidad de relacionarse con los demás. De ahí que desarrollar la comunicación oral en el aula es clave para la formación integral del ser humano. Este aspecto es un vacío en la educación de manera generalizada por tanto es pertinente la propuesta que se presenta.

El desarrollo de la competencia lingüística (Chomsky, 1965), específicamente el de la comunicación oral requiere que el profesorado de educación primaria y secundaria equipe a sus alumnos con la correspondiente “caja de herramientas” es decir, con aquellas estrategias o recursos metacognitivos que les ayuden a supervisar y controlar el significado que construyen, o a repararlo en el caso de que surja cualquier fallo en la comprensión. Esas herramientas son las estrategias metacognitivas que juegan un importante papel como procesos de pensamiento asociados al desarrollo y al control de la competencia oral. Los aspectos anteriores tienen que ver con la complejidad que representa el desarrollo de la comunicación oral en el aula. Las estrategias más adecuadas y el eje central de los procesos de innovación educativa para el desarrollo de la comunicación oral se deben centrar en aspectos fundamentales como los usos comunicativos pragmáticos o reales o lo más reales posibles: a hablar se aprende hablando en situaciones reales de comunicación, el desarrollo explícito de la destreza, las opciones de evaluación y el empleo de las tecnologías de la comunicación.

El desarrollo explícito de la competencia comunicativa oral se refiere a que el estudiante debe ser consciente de las actividades que va a trabajar en clase y cuál es el fin que el maestro desea alcanzar en ella, la competencia comunicativa que pretende desarrollar, las microhabilidades que se desea trabajar, las estrategias y actividades que se pretende realizar. La forma en que se va a evaluar, el propósito del empleo de los recursos y más elementos que involucran el desarrollo curricular de la clase se deben explicitar para que el estudiante conozca el *para qué* de sus actividades. Lo mismo se debe realizar con las habilidades de carácter intelectual, deben ser explicitadas en cada uno de sus pasos del pensamiento.

Además como indica el Proyecto de Reforzamiento de la Escuela Básica del ME (2010) la oralidad debe ocupar un lugar importante dentro del aula. De ahí que desarrollar el hablar como una macrodestreza, involucra que el profesorado desarrolle actividades durante el periodo de clase relacionados a la oralidad. Si bien la separación de hablar y escuchar se da por razones eminentemente curriculares no se puede dar una separación tajante entre estas

macrodestrezas en su desarrollo. El maestro en la clase pondrá énfasis en una de ellas al igual que en su evaluación pero las dos aparecen implicadas en todo momento. Estas actividades deben ser planificadas para que su desarrollo permita llegar a un determinado fin. Es decir, que si la macrodestreza se relaciona con el escuchar textos para comprender la tipología textual, las estrategias planteadas en la clase deben ir direccionadas a este fin. En ocasiones, el maestro inicia la clase con miras a desarrollar una destreza y culmina su clase con aspectos distintos a los que pretendió desarrollar. Lo mismo ocurre con la evaluación que no siempre corresponde a lo desarrollado en el aula. El maestro trata de desarrollar el hablar en el aula y termina evaluando su clase con un ensayo escrito. Estas situaciones hacen que el trabajo para el desarrollo de las macrodestrezas se vea desvirtuado, no por su importancia y coherencia didáctica, sino por la mala ejecución de la clase por parte del maestro. Esta coherencia entre la macrodestreza, el objetivo, la planificación y su desarrollo didáctico en el aula permitirá que el estudiantado se convierta en hablante pertinente, preciso, seguro en lo que dice y consciente de su propio discurso.

Las microhabilidades juegan un papel muy importante en este proceso ya que el manejo adecuado que el maestro dé a estos procesos permitirá la construcción de la macrodestreza. La secuencia en su desarrollo permite que la aplicación de los recursos comunicativos orales se consoliden. Se debe reconocer que la comunicación oral tiene dos elementos claves que son perceptivos y expresivos. Su desarrollo concomitante permite al ser humano, no solo al estudiante, construir un papel dentro del entramado social que los reconocerá como parte de la sociedad e interactuar en ella. Solo cuando el ser humano se reconoce como tal puede entender la variedad cultural y lingüística de los pueblos para valorarlos y respetar todas las producciones de la lengua desde lo cultural, social, regional o generacional.

Es importante recalcar la importancia de diferenciar las características de los textos orales de los textos escritos ya que ambos poseen elementos únicos y que son distintos en el momento de su realización. Un error de la didáctica tradicional del área de lengua fue tratar al texto oral como si fuera escrito. El enfoque comunicativo requiere que la diferenciar estos textos desde el la parte pragmática que cada uno requiere.

El siguiente cuadro propuesto por Norma Desinano (2014) ayuda a visualizar estas diferencias:

Cuadro 1: Diferencias entre los recursos de la oralidad y la escritura

RECURSOS DE LA ORALIDAD	RECURSOS DE LA ESCRITURA
Entonación	Espacio entre las palabras
Graduación del tono de voz	Signos de puntuación
Ritmo y rapidez de producción	Tipografías: tipo de letras, mayúsculas...
Pausas y silencios	Márgenes, párrafos
Posibilidad de hablar simultáneamente	Numeración de páginas, notas o pies de página
Aspectos no lingüísticos: gestos, risas, calidad de voz...	Títulos y subtítulos
Empleo de una situación fónica: fonemas	Posibilidad de apelar al contexto escrito
Sucesión en el tiempo	Desarrollo en el espacio: (papel, pared, pantalla)
Efímera y pasajera (permanece en la memoria)	Estática y permanente (permite una relectura)
Comunicación co -presente	Estática y permanente (permite una relectura)
Espontaneidad y rapidez; limita la planificación	Comunicador distanciado
Entonación para expresar la intencionalidad del emisor	Planificación lingüística del discurso
Empleo de recursos que ayudan a pensar y el decir	Unidad discursiva relacionada a la puntuación y diagramación

Cuadro N°1: Diferencia entre oralidad y escritura: Los elementos que conforman la comunicación oral y la escrita son distintos desde su concepción. El cuadro presenta características que ayudan a comprender esas diferencias para poder realizar una planificación didáctica de acuerdo a la macrodestreza que se desea trabajar. (Norma Desinano, 2014)

La didáctica de la comunicación oral requiere un trato distinto al de la comunicación escrita. El cuadro anterior ya lo determina. La comunicación oral se rige por sus propios principios y formas didácticas. Su proceso de desarrollo requiere una visión comunicativa y funcional.

Así se puede indicar que mientras en la oralidad la entonación, las pausas y los silencios ayudan a comprender el texto al separar las palabras y darle aspectos de significación a la cadena oral que se desarrolla en el tiempo, en el lenguaje escrito son las separaciones del espacio en el papel las que producen este efecto, así como los márgenes y los párrafos fáciles de visualizar por la separación ortográfica que poseen. Los espacios que se dejan entre las palabras se convierten en los silencios del lenguaje oral.

La graduación del tono de voz en la oralidad ayuda a comprender los estados de ánimo y las formas expresivas del emisor, mientras que en el escrito se puede dar por los signos de interrogación, el uso de mayúsculas o minúsculas, el tipo de letra que ha empleado... La posibilidad de hablar en simultáneo entre las personas también es propio del discurso oral, esto incluye la comprensión ya que se debe tener la capacidad de oír a dos o más personas y entenderlas por separado, este factor es imposible en el lenguaje escrito y lo más parecido que se puede encontrar son las notas, aclaraciones o citas de pie de página que permiten incluir aclaraciones a lo dicho con un lectura en paralelo o que ayuda a la incorporación de otras voces, otros autores, a lo que se dice en el texto.

La comunicación oral es efímera y desaparece en el tiempo, “a las palabras se las lleva el viento” dice el dicho, como referencia a la poca temporalidad de este tipo de lenguaje y que necesita que se esté co-presente para servir de fiel testigo de lo que se dijo; esa co-presencia es clave para la comprensión verosímil y auténtica de la comunicación oral. Las tecnologías hacen que este aspecto evolucione en la actualidad y entren en convergencia aspectos correlacionados entre la comunicación oral y escrita. Hay formas escritas que funcionan en realidad como manifestaciones de oralidad, es decir la persona escribe un texto pero en realidad desarrolla una conversación oral como el caso del WhatsApp o de los chats, estos aspectos los ampliaremos más adelante en la parte correspondiente a Tic. La comunicación escrita en cambio perdura en el tiempo y queda como huella imborrable de la memoria de las personas, culturas, naciones y no necesita la presencia de las personas involucradas, se mantiene estática e invariable, el comunicador puede estar distante en el tiempo y el espacio y su texto quedará como legado de su presencia.

La velocidad del discurso oral hace que sean necesarios los recursos expresivos de pensamiento a través de las pausas, los alargues, las muletillas, lo que limita la planificación del discurso en forma cabal y lo convierta en espontáneo y natural, además de que este discurso se ayuda de gestos, ademanes, frases y expresiones que ayudan a descubrir la intencionalidad del emisor. El discurso escrito da paso a la planificación, estructuración y revisión antes de llegar al emisor. Estas características lo hacen más cuidado y forzado

porque depende de estructuras, tipologías y su fuente de naturalidad desaparece forzado por la circunstancia expresiva propia de la palabra escrita. La unidad está dada por la organización interna, el uso de la puntuación y la forma en la que el texto ha sido diagramado. Es importante el aspecto de intercambio de roles, que ya lo vimos como característica de la comunicación oral, no se puede dar en la comunicación escrita.

El desarrollo de estos tipos de textos pueden requerir distintas aplicaciones didácticas, por lo que el maestro debe tratar que sean lo más apegados a la realidad y al contexto en que se desarrollan los alumnos. Deben llegar al aula tal como aparecen en la vida cotidiana, (sin ser modificados) para que los estudiantes puedan desarrollar el proceso de comprensión y producción textual en desempeños reales. No hay que olvidar que los textos son el punto de partida para desarrollar las macrodestrezas. De ahí que el empleo de las Tic es clave para la comunicación oral ya que permite incorporar formas electrónicas y audio-visuales en el aula.

Los elementos de la lengua (gramática, morfología, ortografía, entre otros aspectos), son elementos que favorecen a la construcción del mensaje y funcionan como mediadores del proceso y se van construyendo a partir de la expresividad del texto. Un hablante sabrá como emplear los sustantivos, verbos, adverbios y sus variantes morfológicas y ortográficas a medida que se produce el texto oral y en función de las situaciones comunicativas que se presentan. Es ideal que se analicen, se trabajen, se les dé la importancia que requieren pero en función de la construcción y comprensión de textos para su aprendizaje en relación con el intercambio oral.

La lengua oral es el fundamento de la comunicación humana. El aprendizaje natural de las destrezas orales garantizan la inclusión del individuo en la sociedad en la que se desenvuelve su propia vida. La lengua oral y su uso no se aprenden en la escuela de manera inductiva, sino que se realiza mediante un aprendizaje natural en el proceso de socialización del hablante. Aunque tradicionalmente el esfuerzo mayor en la escuela a partir del primer curso de primaria se centra en la lectoescritura (se da por sentado que el alumnado ya sabe hablar y salvo las pequeñas deficiencias que pudieran plantearse, no parece necesario “enseñarle lo que ya sabe”) lo cierto es que la mayor parte de la vida se comunica en forma oral. Cassany, Luna y Sanz (1994) indican que:

Escucha	Habla	Lee	Escribe
45%	30%	16%	9%

Se puede detectar que la comprensión oral es a la que se dedica más tiempo en la vida de la persona debido fundamentalmente a la espontaneidad que esta requiere. Pero, al mismo tiempo es a la que menos importancia se le da en la educación formal e informal. Este hecho

reclama una atención preferente a la situación para hacernos una idea significativa de la importancia que tiene la revisión de la enseñanza de la lengua oral en el conjunto de las destrezas comunicativas del individuo.

Cuadro 2: Actitudes verbales y no verbales en la escucha

Actitud verbal	Actitud no verbal
Solicitar aclaraciones	Silencio
Formular preguntas	Mirada natural hacia la persona que habla
Verificar la comprensión del mensaje mediante paráfrasis, resúmenes y reformulaciones	Gestos de asentimiento
Participar en el diálogo con intervenciones que tienen en cuenta las aportaciones de la otra persona	Gestos de acompañamiento
	Tono de voz reflexivo y ritmo pausado
	Postura abierta hacia la persona que se encuentra hablando
	Distancia adecuada

El cuadro N°2 explica las actitudes que presentan los oyentes el momento de escuchar. Unos pueden tener una escucha verbal y otra no verbal. Las dos poseen características que ayudan en la comunicación. (García y Zabadúa, 2012)

Como se puede observar en el cuadro la escucha activa requiere cumplir con características específicas que colaboran con la atención del oyente y su predisposición para la comprensión.

Es importante reflexionar que solo una escucha activa permitirá el desarrollo de habilidades intelectuales en el oyente. Esto quiere decir que se aprende mejor a observar, por ejemplo, si se presta una atención reflexiva. Alguien que solo oye y no escucha no podrá poner en marcha los procesos de pensamiento, organizarlos y guardarlos en la memoria de largo plazo. Lo mismo ocurre con habilidades de pensamiento más complejas como el relacionar, analizar, sintetizar...

Las barreras de la escucha también pueden interferir en la comprensión de la comunicación oral. Algunas de las interferencias que se presentan son (García y Zabadúa, 2012):

3.1. Tipos de textos orales

Existe una variedad de textos orales dependiendo de los autores. Para el presente estudio se tomará la clasificación de Prado (2011) y que se basa en Badía (1988):

Cuadro 3: Tipos de textos orales

Singular	Dual	Plural
Solo interviene el emisor.	Emisor y receptor intervienen e intercambian sus papeles.	Varios interlocutores alternan su papel de emisores y receptores.
Narración, descripción, definición, enumeración, canción, monólogo, exposición, lección, informe, conferencia, discurso...	Diálogo, llamada telefónica, entrevista, cuestionario...	Conversación, tertulia, discusión, debate, asamblea, mesa redonda...

El cuadro N° 3 indica los tipos de textos orales por el número de personas que intervienen en la producción. (Prado, 2011)

Las comunicaciones singulares son aquellas en las que participa una sola persona. Ella es la que prepara e indica el texto oral en una sola voz. Estos requieren ciertos grados de formalidad para su estructuración y desarrollo, es decir, la preparación requiere el conocimiento de elementos propios del discurso que se realiza. Si es narrativo el desarrollo debe ser correspondiente con este tipo de texto y su ejecución requerirá de los elementos implícitos que esta tipología requiere: narrador, actantes, crono-topo... de igual manera estos requerimientos cambiarán, por ejemplo, si es descriptivo, expositivo...

El emisor para preparar este discurso, debe manejar elementos retóricos diferentes a los de los otros tipos de comunicaciones ya que él y exclusivamente él es el encargado de pronunciarlo, de hacerlo comprensible y de captar la atención del público oyente. La mayoría de estos discursos toman un tinte formal en su desarrollo y la audiencia sabe que la forma de escuchar este discurso requiere de una actitud distinta a la cotidiana.

El segundo tipo de texto se denomina dual, es aquel que se basa fundamentalmente en el diálogo. Los grados de formalidad de este tipo de comunicación dependen de la actividad que se desarrolle. Los informales son los cotidianos que se los efectúa cada día sin mayor preparación. Si una persona se encuentra con un amigo, un colega, el novio... se efectúa una comunicación dual informal. La comunicación dual formal, a diferencia de la anterior, requiere una preparación sobre los posibles temas que se van a desarrollar. Esta preparación debe ser del emisor y del receptor. Ejemplos de esta comunicación son la entrevista,

cuestionario... Aunque existen elementos que dependen del contexto para ver el grado de formalidad de estos textos. Puede ser que se dé una entrevista en un marco cordial donde prime la informalidad aunque sea previamente preparada.

Finalmente, las plurigestionadas son las comunicaciones orales en las que intervienen más de dos personas. La mayoría son ágiles, prima la espontaneidad de los participantes y requiere una elaboración momentánea como en las reuniones de amigos, vecinos, una clase... Al igual que la comunicación anterior requiere de grados de formalidad e informalidad de acuerdo al contexto en el que se desarrolle. Los formales pueden ser las mesas redondas, foros...

3.2 La propuesta curricular y la comunicación oral

Usar la lengua oral exige un dominio de las destrezas de escucha y de habla que en la mayoría de situaciones se producen de manera simultánea. Por esta razón, se pensó unificarlas en el bloque denominado “Comunicación oral”, en vez de plantear un desarrollo por separado de la escucha y del habla, con la finalidad de que se trabajen de manera conjunta en situaciones comunicativas concretas.

La propuesta curricular del 2016 plantea este aspecto de una manera adecuada y además correlaciona la lengua oral y la lengua escrita

Esta propuesta curricular reconoce la importancia del desarrollo de la lengua oral en la escuela y colegio, por lo que deja de ser considerada subalterna a la lengua escrita, y se relaciona con ella de manera muy estrecha y paritaria. La interacción entre la lengua oral y escrita es permanente: se habla para escribir y se escribe sobre lo hablado (ME, 2016, p. 54).

La correlación planteada no es nueva y se la ha comentado desde las denominadas “artes del lenguaje”, la perspectiva cambia en el sentido del enfoque comunicativo y la competencia comunicativa que ya fueron mencionados y analizados. La nueva propuesta plantea trabajar dos partes inherentes de la comunicación oral que son la lengua en la interacción social y como expresión oral.

Por lo tanto, escuchar y hablar para comunicarse implica manejar una serie de códigos, sentidos y significados que dependen de las exigencias de la situación comunicativa en la que se encuentren los usuarios.

Este bloque curricular organiza la enseñanza de la lengua oral en dos aspectos: la lengua en la interacción social y como expresión oral.

“Como interacción social se destaca la característica dialógica de la lengua oral. Según este aspecto, los estudiantes comprenden, analizan y valoran críticamente lo que escuchan, a la vez exponen pensamientos, sentimientos y conocimientos de

manera comprensible. Dentro de este aspecto, se considera todos los tipos de conversación formal e informal, desde una conversación espontánea a otra polémica, con dos o más interlocutores”. (ME, 2016, p.)

La expresión oral en cambio se indica que

“Se refiere a las situaciones monológicas que implican un locutor único que expone, narra, describe, da instrucciones o argumenta ante una audiencia individual o plural. Las situaciones monológicas pueden ser formales (exposiciones académicas, lecciones orales, descripciones, explicaciones de temas determinados...) o informales (chistes, anécdotas, relatos, cuentos...)”. (ME, 2016)

Los dos aspectos mencionados anteriormente son la base curricular del Ajuste curricular propuesto que nos permite determinar el enfoque comunicativo que se halla presente. Toma en cuenta los procesos evolutivos y los correlaciona con el hablar y escuchar. Se debe destacar que estos aspectos enfocan desde la construcción social de la comunicación oral a la forma individual de la producción de mensajes.

En este contexto se plantean las destrezas con criterio de desempeño propias de la escuela básica superior en las que tenemos:

Destrezas con criterio de desempeño para la comunicación oral:

LL.4.2.1.

Utilizar recursos de la comunicación oral en contextos de intercambio social, construcción de acuerdos y resolución de problemas.

LL.4.2.2.

Organizar el discurso mediante el uso de las estructuras básicas de la lengua oral, la selección y empleo de vocabulario específico, acorde con la intencionalidad, en diversos contextos comunicativos formales e informales.

LL.4.2.3.

Producir discursos que integren una variedad de recursos, formatos y soportes.

LL.4.2.4.

Reflexionar sobre los efectos del uso de estereotipos y prejuicios en la comunicación.

LL.4.2.5.

Utilizar, de manera selectiva y crítica, los recursos del discurso oral y evaluar su impacto en la audiencia.

LL.4.2.6.

Valorar el contenido explícito de dos o más textos orales e identificar contradicciones, ambigüedades, falacias, distorsiones y desviaciones en el discurso.

Estas destrezas con criterio de desempeño se hallan asociadas a los contenidos. Los contenidos que se plantean son:

Bloque 2: Comunicación oral

La lengua en la interacción social:

Situaciones de comunicación oral: conversación, diálogo, narración, debate, conversatorio, presentación, entrevista, encuesta, exposición.

Significado contextual del discurso (características de la situación o contexto en el que se habla).

Punto de vista, intencionalidad y argumentos implícitos del interlocutor.

Identificación y análisis de estereotipos y prejuicios en textos o mensajes publicitarios, propagandísticos y de entretenimiento en medios de comunicación e internet.

Estrategias para ampliar y enriquecer ideas para el discurso (buscar información, relacionar campos de experiencia, ejemplificar, etc.)

Léxico de acuerdo al propósito y contexto de la comunicación.

Comunicación oral:

Elementos paralingüísticos y no verbales: entonación, volumen, gestos, movimientos corporales y postura.

Recursos lingüísticos y paralingüísticos para crear efectos en la audiencia.

Convenciones de la comunicación oral: turnos en la conversación, ceder la palabra, respetar los puntos de vista de los demás, intercambio de puntos de acuerdo y desacuerdo en conversaciones y debates.

Elaboración del contenido, selección del soporte y producción de recursos audiovisuales para acompañar la expresión oral.

Se puede distinguir en estos aspectos planteados por el ME (2016) una serie de aspectos relacionados a la comunicación oral y que pretenden el desarrollo en el aula. Estos aspectos se relacionan e interactúan en función a aspectos claves de la oralidad y enfocados hacia el desarrollo de la competencia comunicativa. Engloba aspectos relacionados a los conocimientos que se debe poseer para una eficiente comunicación, pero sobre todos a las habilidades y destrezas que se deben tener presentes a cada momento en la comunicación, así como, los valores humanos, de convivencia, interculturales que de una u otra forma se encuentran presentes en los procesos de comunicación oral. Se debe destacar que el proceso curricular en espiralidad se mantiene, es decir **las destrezas se desarrollan en varios años pero con mayor nivel de dificultad,**



Didáctica de la Comunicación Oral

La comunicación oral es clave y fundamental en los procesos de formación integral de la persona como se ha podido ver en los análisis anteriores. Pero, ¿por qué se ha descuidado tanto este proceso en la educación formal? Tal vez la respuesta se centra en que el escuchar y hablar se aprende antes de la escolaridad y que han sido los padres los principales encargados de formar en este proceso, aunque en la actualidad hay otras fuentes que influyen muy directamente en la formación de los hablantes: la televisión –y sus características- y el espacio de comunicación entre iguales. Los principales estudios actuales relacionados a la neurociencia, cognitivismo y la psicología recalcan la importancia de la comunicación oral en los procesos de aprendizaje. La responsabilidad es asumir este reto desde la educación formal y lograr el desarrollo paulatino de estas macrodestrezas con miras a la construcción de eficientes comunicadores. Ahí radica el papel fundamental de la didáctica de la lengua. Solamente las innovaciones educativas trabajadas secuencialmente, ordenadas con miras a la consecución de objetivos y el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores relacionados a la comunicación oral hará que se cambie la percepción del docente y de la educación en general sobre su desarrollo en el aula. No se trata solo de pasar un momento agradable, conversar, dramatizar; que digan que estuvo muy entretenido, pero no hacer conciencia de la importancia y la aplicación que tiene en la vida.

Se aprende primero el lenguaje oral; las madres, los familiares, los amigos son los primeros en iniciar al niño en la comunicación y su desarrollo depende en gran medida, durante los primeros años, del contexto del infante. La reducción de la familia nuclear, el número de hijos, desintegración familiar... hace que el desarrollo de la comunicación oral disminuya durante los primeros años o que se haya empobrecido. Aunque se debe recalcar que la comunicación oral busca nuevas herramientas, la mayoría de ellas tecnológicas, para llenar este vacío o diferentes situaciones de aprendizaje natural. Ciertos padres de familia como una forma afectiva de comunicación con los niños han creado un lenguaje específico para ellos lo que disminuye su mundo léxico. La televisión y su lenguaje unificado de masas es reducido y suele convertirse, en muchas ocasiones, en referente léxico de los escuchas. La falta de comunicación cuali-cuantitativa de la comunicación entre adultos y niños – adolescentes disminuyen el mundo expresivo y limita la comunicación.

La comunicación escrita necesita como base para su desarrollo la comunicación oral. Si existe un deficiente desarrollo de la conciencia fonológica que involucra en forma directa a la comunicación oral los procesos de lecto-escritura se verán afectados. Las estrategias didácticas de la enseñanza, de manera general en la educación formal, son eminentemente orales por lo que la comprensión de estas macrodestrezas es prioritaria al momento de aprender.

4.1 Desarrollo explícito de la destreza

La propuesta que se presenta a continuación es fundamental para la innovación educativa que se va a dejar planteadas. Las macrodestrezas de escuchar y hablar requieren ser trabajadas metodológicamente por el docente en forma didáctica. Es decir, seguir un proceso metodológico y dentro de este proceso se debe hacer constar los pasos que se requieren para el trabajo de las diferentes microhabilidades. Existe un proceso metodológico general que lo debe conocer el maestro, pero el desarrollo de las microhabilidades deben ser concientizadas y seguidas por el alumno con el conocimiento explícito de cada uno de sus pasos.

El proceso metodológico general se lo puede tomar de varios autores y depende de manera general de los maestros. Aquí se proponen dos procesos que sugieren la metodología de aula para el desarrollo de la macrodestreza. El primero corresponde a Casanny, Luna y Sanz (1994) y el otro a Calero (2012). El primero indica el siguiente proceso metodológico:

- Introducir el tema del texto que se va a escuchar y presentar la situación.
- Presentar en forma concreta y clara la actividad que va a realizar el alumno.
- Escuchar el discurso oral.
- Desarrollar la actividad propuesta.
- Escuchar nuevamente el discurso.
- Volver a comparar las respuestas con parejas, grupos y curso.

Mientras que la segunda propuesta basada en Font, C. M., Badia, M. C., Muntada, M. C., Muñoz, M. P., & Cabaní, M. L. P. (1994) propone la siguiente metodología:

- El docente introduce el significado de la estrategia y el uso de cada uno de sus componentes, mediante la actividad de reflexión del estudiante en voz alta.
- La práctica guiada y modelado de la actividad y destreza.
- La aplicación y utilización de los distintos componentes en actividades de pequeños grupos, con tareas previamente seleccionadas.
- La evaluación y el establecimiento de objetivos de mejora por parte del estudiante, advirtiéndole en qué componentes de esta estrategia tiene éxito su aplicación y en cuáles necesita mejorar.

Para el ejemplo se tomará en cuenta el segundo modelo planteado. Cabe destacar que estos son solo ejemplos de la metodología. Es decir, el maestro puede tomar el proceso metodológico que él, sobre la base de sus conocimientos y experiencias, seleccione como adecuado para su trabajo. Para este caso se seleccionó este proceso porque es más completo en relación con la planificación curricular y porque la evaluación se presenta de manera clara lo que es necesario para cerrar la propuesta de innovación que se va a plantear. Otro aspecto que se tomó en cuenta para la selección del proceso metodológico es que tanto el primero como el segundo punto permiten explicitar el proceso de las microhabilidades que se pretenden desarrollar.

Cada vez que el maestro va a trabajar en el aula debe planificar sobre la base del proceso metodológico y tomar en cuenta los pasos puntuales para cada microhabilidad. Estos pasos deben ser conocidos e interiorizados por el alumno hasta que conozca de manera precisa que cada vez que va a desarrollar esa microhabilidad debe seguir dicho proceso.

A continuación, se ejemplifica un proceso para dar una visión global de lo planteado:

Destreza: hablar

Microhabilidad: la conferencia

*** El docente introduce el significado de la estrategia y el uso de cada uno de sus componentes, mediante la actividad de reflexión del estudiante en voz alta:**

- Recordar sobre la lengua estándar, el hablar y su formalidad
- Definir la conferencia y su importancia
- Explicitar los pasos de la microhabilidad:
 - Plantear el objetivo de la conferencia

- Elaboración de un guion con el orden que se debe seguir
- Preparar el material para la conferencia
- Producir oralmente la conferencia

Como se puede observar aquí se introduce el proceso propio de la microhabilidad que debe ser conocido por el estudiante, introyectado y concientizado para que cada vez que vaya a trabajar la microhabilidad conozca que debe seguir dichos pasos. La importancia de la propuesta radica en este aspecto y la capacidad que tenga el maestro de sistematizar los pasos de cada una ellas. El ejemplo plantea la conferencia y sus pasos, pero se debe tener en cuenta que existen una variedad de estrategias que se pueden emplear. La preparación de la clase del maestro y la sistematización de la microhabilidad se convierten en elementos claves para alcanzar la competencia deseada.

*** La práctica guiada y modelado de la actividad y destreza.**

- Presentación de un modelo de conferencia
- Desarrollo de una conferencia bajo la guía del maestro siguiendo cada uno de los pasos detallados anteriormente

*** La aplicación y utilización de los distintos componentes en actividades de pequeños grupos, con tareas previamente seleccionadas.**

- Desarrollo de conferencias en grupos de estudiantes empleando la técnica del Philips 6.6.

*** La evaluación y el establecimiento de objetivos de mejora por parte del estudiante, advirtiéndole en qué componentes de esta estrategia tiene éxito su aplicación y en cuáles necesita mejorar:**

- Aplicación de un instrumento de evaluación de la conferencia
- Socialización de los resultados
- Reflexión sobre los elementos que se deben mejorar
- Plantear objetivos de mejora

Gráfico 7: ¿Cómo trabajar en el aula la innovación planteada?

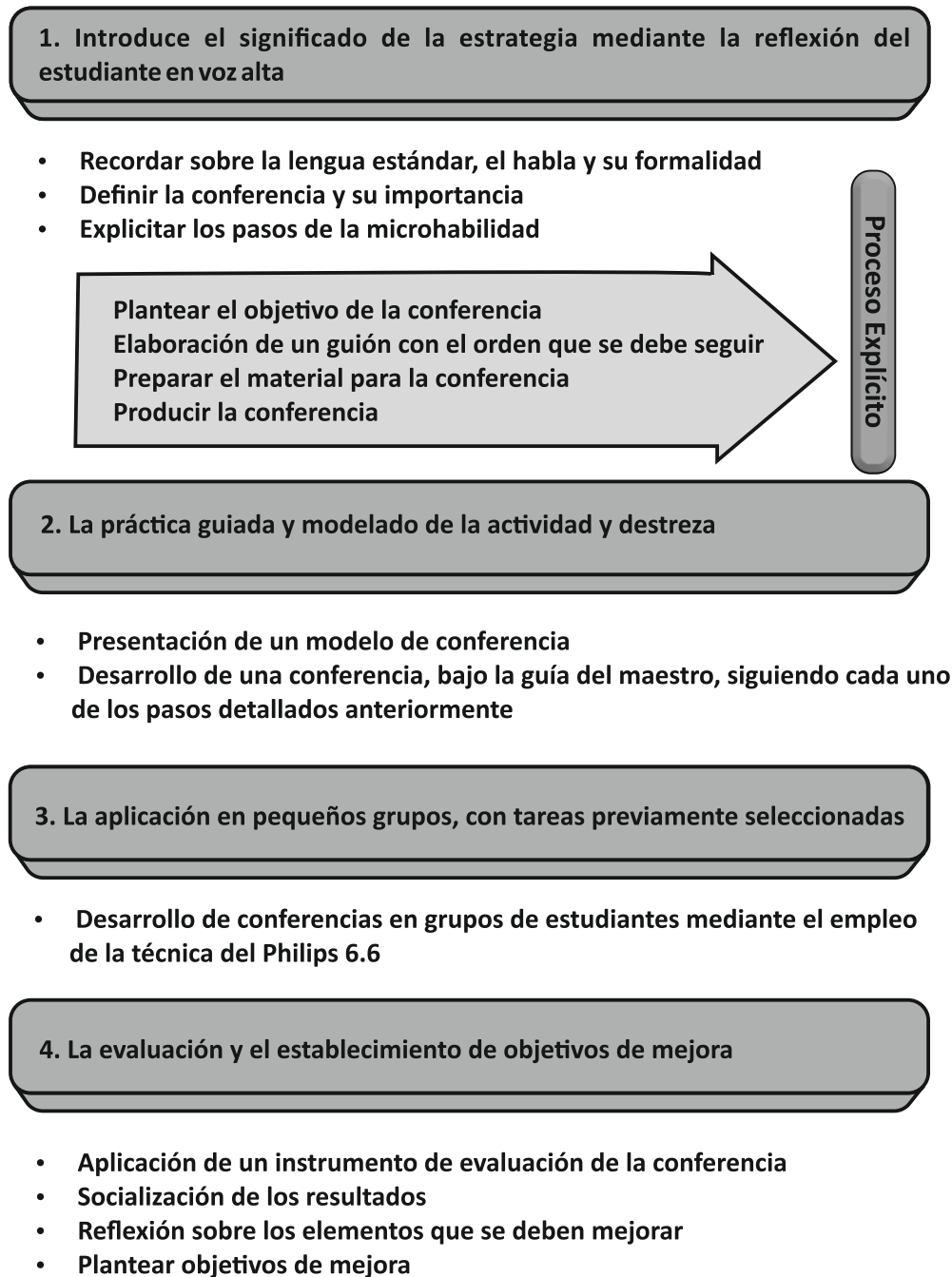


Gráfico 7: ¿Cómo trabajar la innovación en el aula? El proceso metodológico general para trabajar la destreza y que debe manejar el maestro se halla de color rojo. Las actividades que plantea el maestro para cada estrategia metodológica se halla en azul. Finalmente el proceso de la microhabilidad se halla de color verde. Este es el aspecto clave que debe ser explicitado por el maestro para que el estudiante lo conozca, memorice e interiorice para que sea consciente de que cada vez que va a desarrollar esa microhabilidad debe seguir el proceso. (Elaboración propia)

Este ejemplo permite tener una idea cabal de la propuesta. Se debe recordar que esta propuesta se la trabaja durante el periodo de la clase y se deben adaptar a las estrategias puntuales de la destreza. La propuesta va más allá de un proceso didáctico de un u otro autor, radica fundamentalmente en el trabajo explícito de la destreza, es decir que exista un proceso que el alumno desarrolle para alcanzar una microhabilidad y que esté consciente de ese proceso lo debe desarrollar en situaciones reales de su vida. El ejemplo de la conferencia permite traspolar la actividad a una situación real y la emplee cada vez que requiera dar una conferencia o una disertación en público. Tanto la metodología general como procesos explícitos de la microhabilidad pueden cambiar de acuerdo a los autores e incluso puede ser que no existan procesos para ciertos microhabilidades y que los docentes los puedan innovar. Ese es el marco de innovación que se presenta en esta investigación. Lograr el desarrollo de las destrezas a través de la reflexión de los procesos que les son inherentes.

Si bien la comunicación oral está compuesta por dos macrodestrezas que se interrelacionan y son concomitantes en su desarrollo desde el punto de vista didáctico necesitan una especificación. Además, se debe tener en cuenta que la escucha es receptiva y el hablar es expresivo, por lo tanto, cada una posee características propias.



Didáctica de Escuchar

Cassany, Luna y Sanz (1994) indican que “escuchar es comprender el mensaje y para hacerlo debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción del significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente”(pp. 101-102). Escuchar es una actividad activa y no pasiva, que requiere poner en marcha procesos cognitivos y de atención al servicio de la comprensión.

Se escucha siempre que se tenga un propósito determinado. La escucha requiere que la persona y su cognición tengan la voluntad para que sus procesos mentales se pongan en marcha. Las expectativas que posee la persona sobre lo que se está diciendo y el interés que se mantiene ayudan al correcto entendimiento del mensaje. Observar a la persona y entender elementos no verbales ayudan a entender el texto así como su tono de voz, expresividad y más elementos tratados anteriormente. Una persona no escucha toda una exposición sino fragmentos recortados que pueden ir veinte a treinta segundos. Además de los estímulos orales existen una variedad de recursos sensoriales que ayudan a contextualizar la información ya que la comunicación cotidiana es distinta a la formal.

Sería imposible desarrollar la macrodestreza con un trabajo esporádico. Esta requiere un trabajo continuo, sistemático y recursivo. Se recomienda trabajar en el aula al menos una vez por semana y emplear recursos didácticos de lo más variados. Luego de la actividad de escucha se pueden destacar datos fundamentales de lo realizado: aspectos novedosos o llamativos, cuáles representan curiosidades o informaciones nuevas e incluso los valores que se pueden apreciar con respecto a la actividad de trabajo, los recursos lingüísticos así como los retóricos que se encuentran presentes en el texto. Es recomendable también, resumir diferentes textos relacionados con el escucha (crónicas radiales o televisivas, entrevistas, simposios, disertaciones, oratorias, discursos políticos...) para detectar cuál es la estructura que poseen.

Identificar la situación comunicativa es otro factor que puede ayudar en la comprensión de la escucha. Saber cómo, dónde, cuándo, quiénes, para qué, emiten ese discurso, cuáles son sus intereses, tendencias, y el porqué utilizan el lenguaje de tal o cual manera, si el discurso emplea lengua estándar, si se trata de una situación más o menos formal, al igual que el ámbito de relaciones sociales al que pertenece (familiar, escolar, comercial y social). Identificar los principales argumentos e intencionalidades, por qué se muestran actitudes

positivas o negativas... Según dice el ME (2010)

“Toda esta reflexión debe apoyarse en instrumentos de observación: planillas, cuadros, esquemas, preguntas, consignas, en las que el estudiantado registre la información que escuchó. Además, las habilidades de la escucha que se trabajarán se relacionan con el inferir y, dentro de ella, el saber interpretar los códigos no verbales: mirada, gesticulación, movimientos, imágenes, tanto en las publicidades como en las campañas sociales. También se trabajará con el retener y, para ello, se intentará recordar las palabras, frases e ideas durante unos segundos para poder interpretarlas más adelante. Se debe, incluso, en el interpretar, discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes que se emiten en una campaña social o publicidad. Así mismo, se escuchará atentamente para comprender los detalles o las ideas secundarias” (pp.47-48).

A más de las orientaciones dadas por ME del Ecuador los mismos autores (Cassany, Luna y Sanz, 1994) indican como orientaciones metodológicas las siguientes:

Las actividades de escucha deber ser frecuentes, intensivas, cortas y variadas que se relacionen con los temas y microhabilidades. Se debe tener en cuenta el grupo con el que se va a trabajar, su nivel de desarrollo y que tiempo es posible captar la atención y memoria. Es preferible poner un audio de 3 a 5 min que un audio de 20 o 30 minutos.

Se deben iniciar con actividades lúdicas relacionadas a la comunicación diaria y las dificultades que ellos encuentran en su vivencia, es decir, dificultades que se las pueden superar de manera rápida con cierto nivel de conocimiento y de aplicación práctica. Por ejemplo, sin caer en lo normativo, se puede hacer juegos de palabras para pronunciar correctamente ciertas formas del verbo haber que confunden los estudiantes. Para luego realizar ejercicios más complejos y que requieran mayor formalidad.

El material utilizado en el aula debe ser variado y como dice Prado (2011, p. 175) los textos orales pueden proceder de grabaciones que hagan referencia a situaciones de comunicación diaria o de los medios de comunicación que reflejen el uso estándar de la lengua, así como sus variantes dialectales, con diferentes niveles de formalidad, registros y estilos, adecuados a distintas situaciones de comunicación.

Las actividades que realizan los estudiantes deben tratarse de tal forma que se las pueda mejorar. No es imprescindible la ejecución correcta de las actividades como la reflexión de qué se puede hacer para mejorar su realización en la cotidianidad. Lo mismo en la evaluación, se debe tratar de que se reconozcan errores y se mejore la actividad antes que ellos permanezcan en el error.

Para escuchar en forma activa Conquet (1983) indica diez aspectos para ser un oyente perfecto:

- Adoptar una actitud activa. Tener curiosidad
- Mirar al orador
- Ser objetivo
- Conectarse con el orador
- Descubrir la idea principal
- Descubrir objetivos y propósito del orador
- Valorar el mensaje escuchado
- Valorar la intervención del orador
- Reaccionar al mensaje
- Hablar cuando el orador haya terminado

5.1 Estrategias didácticas para escuchar

Se han numerado ya unos pocos aspectos que se puede tratar sobre este tema y que sirven de introducción a la temática que se tratará a continuación: Las estrategias didácticas para la comunicación oral. La pregunta que inquieta a los docentes es, ¿cómo se enseña y se aprende la escucha?

Este aspecto metodológico se debe relacionar con el proceso de la clase sugerido por el ME del Ecuador (2010) que propone el desarrollo de los siguientes pasos:

Gráfico 8: Proceso cognitivo para escuchar

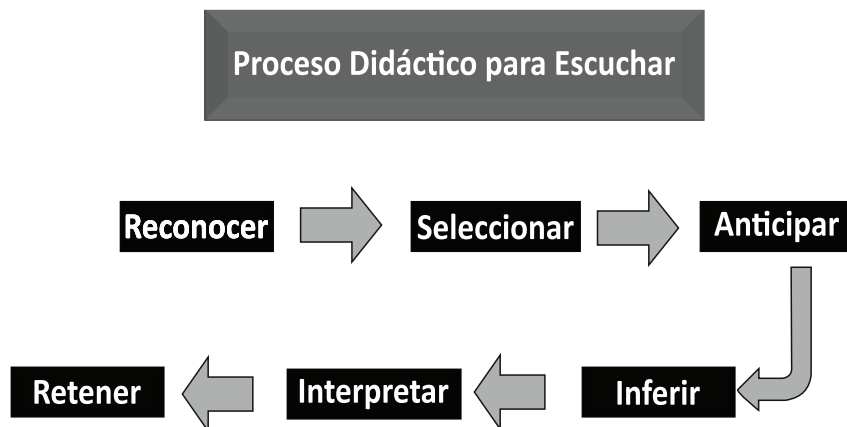


Gráfico 8: Proceso cognitivo para escuchar: La didáctica de escuchar requiere que para el desarrollo de la macrodestreza se sigan una serie de pasos secuenciales que orienten al maestro en las actividades a desarrollar con sus estudiantes. (Elaboración propia)

También el ME plantea una serie de actividades para las estrategias de acuerdo a los diferentes años de estudio. En este caso lo que se debe rescatar son los procesos y las actividades que se plantean.

Cuadro N° 4: Procesos didácticos para escuchar

Proceso	
Reconocer:	La situación de comunicación (quién emite, qué, a quién, para qué, a qué se refiere).
Seleccionar:	Distinguir las palabras relevantes (nombres, verbos, frases clave, entre otras) de las que no lo son (muletillas).
Anticipar:	Activar toda la información que se tiene sobre una persona o un tema para preparar la comprensión. Prever el tema, el lenguaje (palabras, expresiones, etcétera) y el estilo del discurso.
Inferir:	Extraer información del contexto comunicativo en diversas situaciones (calle, casa, comunidad, aula), papel del emisor y del receptor, tipo de comunicación, entre otros. Interpretar los códigos no verbales: mirada, gesticulación, movimientos, entre otros. Discriminar las palabras que se agregan al texto.
Interpretar:	Comprender el significado global, el mensaje y las ideas principales. Comprender la intención y el propósito comunicativo. Notar las características acústicas del discurso: la voz: vocalización, grave/agudo, actitud del emisor. El discurso: ritmo, velocidad, pausas y entonación. Relacionar las ideas importantes y los detalles. Entender las presuposiciones, los sobreentendidos, lo que no se dice explícitamente: ambigüedades, dobles sentidos y elipsis.
Retener:	Utilizar los diversos tipos de memoria (visual y auditiva) para retener información. Recordar las palabras, frases e ideas durante unos segundos para poder interpretarlas más adelante.

Cuadro N° 4: Procesos didácticos para escuchar propuestos por el ME para décimo año. (Elaboración propia)

La propuesta del ME incluye las destrezas con criterio de desempeño que unen la habilidad, el conocimiento que debe ser aprendido y el nivel de profundidad con el que se debe tratar las diferentes temáticas. Para la propuesta se debe buscar cuál es la habilidad que se desea trabajar y seleccionar los pasos explícitos que requiere la habilidad. La selección de los pasos y la organización que el maestro realice de la habilidad así como las estrategias y actividades deben tomar en cuenta el tipo de texto específico que se trabaja por ejemplo:

noticias y reportajes orales radiales, televisivos, “descargados” de Internet o leídos por el docente, por un periodista local, por un estudiante, por un familiar o un representante de la comunidad (un policía, una abogada o un médico).

Otro componente es las Tic que son en muchas ocasiones el talón de Aquiles de la educación. La formación profesional de nuestros docentes tiene una escasa habilitación y actualización acerca de las Tic. Un factor que coadyuva a esta realidad es la falta de elementos tecnológicos en las instituciones. Lo óptimo sería que el maestro trabaje en la configuración de ambientes de aprendizaje que incluyan la comunicación y la interacción mediante los medios, las propias Tic y las redes sociales como plantea Castells (2006). En tal sentido la formación de nuestros estudiantes debe realizarse con elementos tecnológicos comunes a su realidad cotidiana.

El proceso de la comunicación oral en los estudiantes de Educación Básica ha sido poco evaluado. Un factor que ha determinado este aspecto es que en la mayor parte de la educación formal los esfuerzos para el desarrollo de las destrezas se han centrado en la lectura y escritura. Además, la falta de instrumentos de evaluación para el desarrollo de la comunicación oral ha provocado un descuido por parte de maestros, especialistas, autoridades y más involucrados en el área de Lengua, por ello es necesario que se elaboren registros (hoja con una plantilla, preguntas) en la que los observadores o adolescentes completan, jerarquizan, transfieran o gradúen la información que se quiere identificar e interpretar. Este aspecto se lo tratará más adelante con profundidad ya que el texto plantea una propuesta de evaluación.

5.2 Técnicas didácticas para escuchar

En esta línea de trabajo que venimos tomando de los documentos oficiales del primer nivel de concreción curricular, podemos señalar muchas otras referencias que se ocupan de manera global de las actividades que podrían definir estas destrezas propias de la escucha. Los trabajos de Cassany, Luna & Sanz (1994) proponen una serie de actividades para la escucha. El siguiente cuadro se ha elaborado para resumir estas estrategias:

Cuadro 5: Ejercicios y actividades para el desarrollo de la destreza de escuchar

Ejercicio	Actividades
Juegos Mnemotécnicos	Repetir palabras Palabras con alguna característica determinada La frase maldita Textos de la literatura popular Estribillos de cuentos, canciones, poemas Dictado de secretario Retener el máximo de datos en una exposición
Escuchar y dibujar	El resultado de la comprensión se debe plasmar en un dibujo Gráficos de una casa a través de las indicaciones Seguir instrucciones para graficar El recorrido de un personaje en un mapa
Completar cuadros	Completar cuadros a partir de exposiciones orales Entrevistas a personajes favoritos Biografía de un personaje célebre Argumentos sobre un tema polémico Transferir información Escoger opciones Identificar errores
Aprendizaje cooperativo	Saber dialogar, conversar, escuchar a los demás, tomar notas...
Ejercicios de audio	Idea central Identificar detalles Inferir datos Sonido desnudo e imaginar la situación Anticiparse en el texto Repetir palabras difíciles Adivinar palabras antes del texto Reconstruir el texto
Ejercicios de video	Predecir a través de una imagen congelada Pensamientos y sentimientos de una imagen congelada Videos y cuestionario Videos y resumen Imagen sin sonido y con sonido Recrear un texto a partir de imágenes mudas Elaborar un video a partir de un guion

Cuadro 5: Ejercicios y actividades para el desarrollo de la destreza de escuchar es un resumen de las actividades planeadas por Cassany, Luna & Sanz (1994)



Didáctica del Habla

Este segmento tratará sobre la didáctica del habla. Se puede indicar que la definición de hablar es compleja y depende de algunos enfoques y criterios. Así, para la RAE existen veinte definiciones de hablar dependiendo de los niveles, algunas de ellas dicen:

1. intr. Emitir palabras.
2. intr. Dicho de una persona: Comunicarse con otra u otras por medio de palabras.
3. intr. Pronunciar un discurso u oración.
4. intr. Tratar, convenir, concertar.
5. intr. Expresarse de uno u otro modo.
6. intr. Dirigir la palabra a alguien.
7. tr. Emplear uno u otro idioma para darse a entender.
8. prnl. Comunicarse, tratarse de palabra con alguien.

Se debe diferenciar el hablar del habla que tiene una connotación más lingüística. Ya que el habla es un acto individual que depende de la voluntad e inteligencia de las personas para poder producir una lengua y comunicarse. El habla es un acto individual mientras que la lengua, que es social, pero están relacionadas entre sí ya que una depende directamente de la otra, la lengua necesita del habla para que esta se produzca y el habla necesita de la lengua para ser comprensible.

También se puede indicar que el habla es una concretización de las ideas de las personas. La forma particular en que el individuo utiliza la lengua. El habla expresa lo que es la persona ya que sus procesos psicolingüísticos entran en juego y dejan ver los detalles de su personalidad. Del mismo modo podríamos afirmar que todo el bagaje de conocimientos y experiencias se reflejan en el habla ya que imprime el estilo del hablante.

Esta variedad de definiciones de hablar y que forman en sí el conjunto de percepciones de la comunicación, ayuda a entender su concepción didáctica y modo de tratarla en el aula. Para iniciar el estudio se podría decir que al igual que el escuchar los estudiantes llegan a la educación formal con conocimientos de lo que es hablar. Ellos ya saben hablar y su comunicación gira alrededor de elementos comunicativos propios de la cotidianidad.

Entonces, la educación debe procurar que el habla se convierta en un proceso más reflexivo y que busque la concienciación del proceso como una macrodestreza a ser desarrollada. La educación debe mejorar los usos del habla tanto en la comunicación informal como en la educación formal. Desarrollar procesos que guíen este paso es una de las funciones claves de la didáctica de hablar.

No deja de ser curiosa la paradoja que encierra el comienzo de una clase de lengua con la llamada al silencio del alumnado para poder comenzar: “silencio, que empezamos la clase”... En realidad no se concibe con claridad que sea necesario enseñar a hablar a un alumnado que ya habla constantemente. Podríamos plantearnos la conveniencia de trabajar en la clase las modalidades formalizadas como herramientas más o menos útiles, pero no se toma en consideración la necesidad de enseñar las destrezas relacionadas con las opciones y modalidades de uso de la lengua oral en situaciones no formales de comunicación: la adecuación del tono, el uso de diferentes registros, la capacidad de argumentar de manera eficaz, o las destrezas de la escucha como ya se han señalado en los capítulos anteriores. Este fenómeno se manifiesta de manera evidente cuando nos detenemos a considerar las pautas de evaluación de esas modalidades comunicativas. En realidad no existen opciones reales de evaluación de las manifestaciones de la oralidad del alumno.

En correlación con lo acabamos de afirmar, podríamos afirmar que la didáctica de la lengua oral presenta un desarrollo insuficiente y disperso lo que hace aún más compleja y difícil la tarea del maestro en el aula. Es verdad que se conocen actividades que pueden implementarse en la clase, pero no es menos cierto que en su mayor parte se refieren a opciones o modalidades diferentes a la lengua como manifestación espontánea de intercambio discursivo. Podemos plantear un debate, un cambio de impresiones, preguntas al alumnado sobre un texto leído o sobre un tema que haya surgido en el aula, podemos favorecer situaciones de intercambio discursivo en los casos de trabajo en grupo, incluso podemos planificar exposiciones orales por parte del alumnado como manifestaciones expresas de participación o manifestación de oralidad en el aula, pero ni siquiera en esos casos se planifican estrategias didáctica claras que garanticen la consecución progresiva de las destrezas discursivas propias de la lengua oral.

Sin embargo, es preciso que esta macrodestreza se afiance con el desarrollo de las destrezas con criterios de desempeño de manera sostenida, permanente y en prácticas reales; es decir, como manifiesta el ME (2010)

“que el estudiante se vea frente a la necesidad de preparar los textos orales que deberá manifestar ante públicos reales y en situación reales. No se puede pretender que los estudiantes sean eficientes comunicadores de textos orales si no se los entrena para ello” (p. 48).

Para manejar los elementos de la lengua de manera oral se deben propiciar actividades

programadas desde el ámbito social como debates, exposiciones, reuniones y discusiones; académicas como entrevistas, exámenes orales, exposiciones de clase; o con tecnologías como teléfono, radio, televisión, internet, aplicaciones sociales...

Pero, también se necesita hablar para la convivencia y las relaciones interpersonales. Si estoy frente a un grupo de amigos, de nuestro mismo sexo u opuesto, establecer un diálogo puede convertirse en un auténtico reto. Es esta una situación para los adolescentes e incluso personas de mayor edad que puede resultar conflictiva por el miedo a hacer el ridículo. No se diga si se trata de expresar sentimientos frente a otras personas, el declarar el amor o simplemente saber decir “no” a ciertas propuestas, se convierten en situaciones incómodas para las personas. Mientras que otras hablan “hasta por los codos” sin mayor reflexión de lo que dicen, sin preocuparse en mayor medida del receptor, de su cultura o de sus sentimientos.

El hablar entonces se convierte en una actividad muy seria y que requiere ser manejada con la importancia que esta conlleva en la vida de cada persona. “Somos lo que hablamos” dice el dicho y encierra una gran verdad ya que a través de las palabras se llega a conocer la personalidad, la cosmovisión, los sentimientos y la forma de actuar de las personas. Una persona que actúa de acuerdo a sus palabras se convierte en coherente, es digna de emular y ser ejemplo de vida. Aprendemos a hablar de la manera en que oímos hablar a las personas, esta es la parte natural del aprendizaje del habla y debe convertirse en el punto de partida de las actividades de aula. Estas reflexiones ayudan a comprender la importancia que esta macrodestreza tiene en la formación de la persona.

También se debe tomar en cuenta que el maestro debe ir despertando poco a poco la conciencia de las necesidades orales y de comunicación eficiente en sus estudiantes. Que este proceso es a medio y largo plazo y que muchas veces el docente no verá los resultados cabales de su trabajo. Además, el maestro se convierte en el modelo de comunicación oral de los estudiantes.

El momento de realizar las tareas se deben combinar la corrección (precisión léxica, gramaticalidad, normativa, pronunciación clara) con la fluidez del habla (velocidad y ritmo, soltura, seguridad, conexión del discurso). El conjunto de estos procesos y la realización práctica guiada con la ayuda del docente son claves para crear la conciencia que ya fue mencionada, ya que no se debe solamente “hablar como se puede sino también, como se debe”.

En todas las actividades pedagógicas y didácticas la planificación es clave. Todas las acciones de expresión requieren que el maestro las organice, tenga en cuenta los tiempos, para que no se den espacios con mucha demora e improductivos, sino, que el alumno sienta que la responsabilidad de su trabajo va de la mano con los tiempos y el orden en clase que se requiere ya que no es cuestión de trabajar en el desorden y el caos. El maestro debe tener la

capacidad didáctica de mantener al grupo organizado y desarrollando su trabajo.

La selección de textos orales que se deben trabajar en el curso inciden directamente en las actividades. Si bien los temas generales de trabajo están dados por el ME y su estructura curricular, la selección de textos siempre dependerá del maestro. Esta selección se la debe desarrollar y tener en cuenta el mundo interior de los estudiantes para lograr una motivación. Este mundo interior debe ser caracterizado a partir de sus necesidades, intereses, conflictos y motivaciones. Cuando el maestro piensa en sus gustos y no en los de sus estudiantes el texto no puede lograr la conexión necesaria con el estudiante. Tener en cuenta la edad, gustos, problemas, conflictos que tienen los estudiantes para la selección del texto ayuda a la conexión con el alumno generando en él una motivación que llenará sus expectativas. Se debe mencionar que esta conexión es al inicio del proceso de la clase pero que a lo largo el trabajo del maestro se convierte en algo más complejo y comprometido pues deberá conseguir que el alumnado se interese igualmente por cuestiones que no son de su interés o deberá emplear modelos orales que estén más o menos distante de su estándar y que deben actuar como paradigma.

El conocimiento de estrategias, técnicas y actividades, así como aquellas que puede crear el maestro, ayudan a ampliar la innovación educativa en el aula. La selección de estos ejercicios depende de la temática que se vaya a tratar ya que no todas las técnicas sirven para todo. Determinar las estrategias más apropiadas de acuerdo al caso es fundamental para el desarrollo de la destreza, por lo tanto, el maestro debe tener un especial cuidado y dedicación al momento de seleccionar las actividades. Estas actividades también ayudan a determinar los materiales, recursos, el tiempo, el espacio de la clase.

Los espacios se deben determinar como una nueva forma de estructuración del aula en la comunicación oral. La disposición del aula, la utilización de espacios externos y diversos, los auditorios, salas de teatro (existentes o improvisadas)... permiten desarrollar la destreza con mayor precisión.

La evaluación de la actividad se debe preparar con anticipación. Prever cómo se va a corregir, para qué corregir y con qué instrumentos. Todo esto ayuda a cerrar la clase, determinar los logros y las mejoras que se pueden realizar durante el proceso y al final.

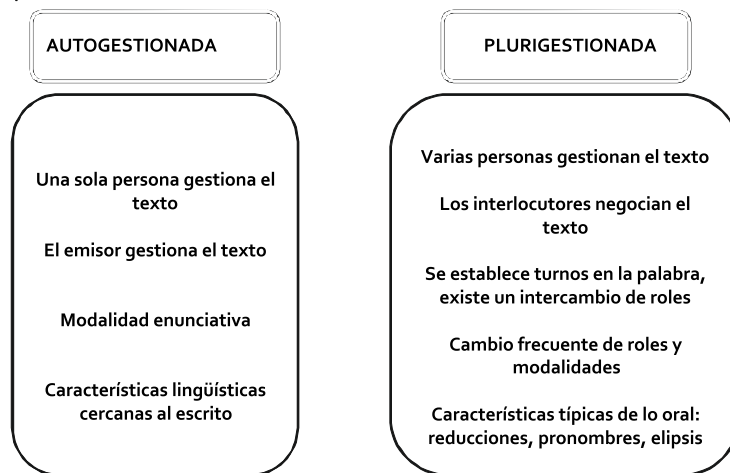
6.1 Estrategias didácticas para hablar

Establecer un proceso metodológico para el desarrollo de la destreza de hablar ayuda a los docentes en su práctica pedagógica. La planificación de trabajos esporádicos, como se dijo antes no ayuda al desarrollo de la destreza, por ello seguir un proceso metodológico que puede ir hasta por una semana de trabajo permanente en dos periodos diarios (como está planteado en la distribución temporal propuesta por el ME) ayuda a secuenciar y

sistematizar la destreza. En ocasiones, se puede escuchar a los maestros decir: “qué voy a hacer tanto tiempo con mis estudiantes”. Un proceso metodológico sostenido, secuencial y productivo que permita alcanzar los objetivos de la competencia es la propuesta que encontramos tanto en Cassany, Luna & Sanz (1994) como el ME (2010) quienes proponen los mismos pasos para el desarrollo de la destreza de hablar.

Es importante para la parte didáctica comprender que pueden existir dos tipos de textos orales:

Cuadro 6: Tipos de textos orales



Cuadro 6: Los textos se los puede dividir en monologales y polilogales de acuerdo a la intervención de los participantes. Cassany, Luna & Sanz (1994)

El ME (2010) presentan el siguiente esquema para el desarrollo de las actividades relacionadas a la estrategia de hablar

Gráfico 9: Proceso didáctico para hablar

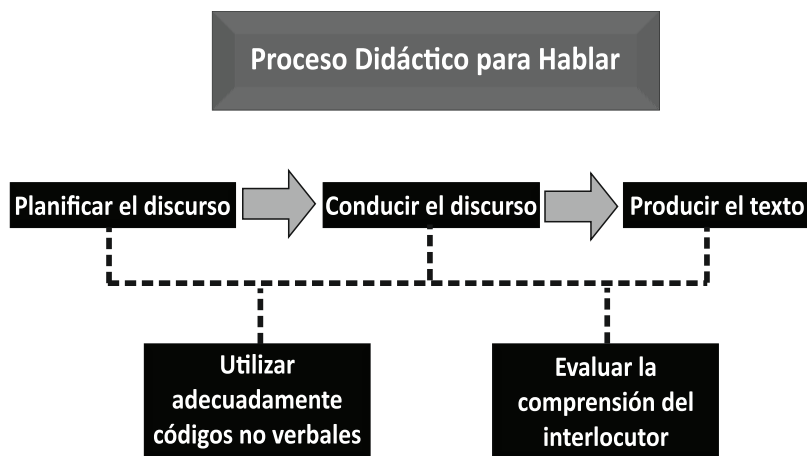


Gráfico 9: La destreza de hablar requiere la ejecución de una serie de pasos debidamente organizados y secuenciales. Los tres primeros cumplen esta característica y los dos últimos se transforman en horizontales por cuanto se deben ejecutar a medida que se desarrolla la destreza. (Elaboración propia).

Los pasos mencionados en el cuadro hacen referencia a:

Cuadro 7: Proceso didáctico para hablar y sugerencias didácticas para su desarrollo

Planificar el discurso	Analizar la situación: ¿a quién hablamos?, ¿dónde hablamos?, ¿con qué finalidad? Preparar las ideas que se van a expresar y organizarlas de forma coherente. Buscar temas adecuados para cada situación
Conducir el discurso	Desviar y conducir la intervención a un nuevo tema Pedir turno de palabra, aprovecharlo eficazmente sin abusar de él y cederlo en el momento adecuado Iniciar o dar por terminada la intervención
Producir el texto	Usar fórmulas adecuadas a cada situación Expresar las ideas en forma ordenada, repitiendo y resumiendo las ideas importantes Articular con claridad, haciendo énfasis en las ideas importantes Seleccionar el léxico adecuado a la situación
Evaluar la comprensión del interlocutor	Repetir o aclarar datos Precisar lo que se está diciendo
Utilizar adecuadamente códigos no verbales	Controlar la voz: volumen, matices, tono Usar códigos no verbales adecuados a cada situación: gestos, movimientos... Dirigir la mirada a los interlocutores

Cuadro 7: Proceso didáctico para hablar y sugerencias didácticas para su desarrollo son las propuestas por Cassany, Luna & Sanz (1994)

El ME (2010) plantea para el desarrollo de la destreza de hablar en los estudiantes una serie de destrezas con criterio de desempeño. Se incluye este aspecto por cuanto esta propuesta macrocurricular abrió el camino para el trabajo en las destrezas y las microhabilidades del habla que se incluyen permiten plantear actividades para trabajar en el aula con los estudiantes.

Cuadro 8: Proceso didáctico y estrategias para hablar

Proceso	
Planificar el discurso	Planear lo que se va a decir. Usar soportes escritos para preparar la intervención (sobre todo, en discursos hechos por el mismo estudiante: guiones, notas, apuntes, etcétera). Analizar la situación (rutina, estado del discurso, anticipación...) para preparar la intervención. Anticipar y preparar el tema (información, estructura, lenguaje, etcétera). Anticipar y preparar la interacción (momento, tono, estilo, entre otros).
Conducir el discurso	Reconocer cuando un interlocutor pide la palabra. Relacionar un tema nuevo con uno ya pasado. Buscar temas adecuados para cada situación. Desviar o eludir un tema de conversación. Ceñirse a las convenciones del tipo de discurso (tema, estructura, entre otros). Usar soportes escritos durante la intervención (sobre todo, en discursos hechos por el estudiante: guiones, notas, apuntes, etcétera). Aprovechar el tiempo para decir todo lo que se considere necesario. Abrir y cerrar un discurso. Conducir la conversación hacia un nuevo tema. Desarrollar un tema.
Negociar el significado	Adaptar el grado de especificación del texto. Usar circunloquios que sustituyan vacíos léxicos. Usar frases pronominalizadoras para suplir vacíos léxicos.
Producir el texto	Expresar con claridad sus ideas. Aplicar las reglas gramaticales de la lengua (normativa). Autocorregirse. Precisar y pulir el significado de lo que se quiere decir. Analizar el uso de expresiones, fórmulas de rutinas, muletillas, pausas y repeticiones. Repetir y resumir las ideas importantes. Reformular lo que se ha dicho. Dejar de lado lo que no sea importante.
Aspectos no verbales	Controlar la voz: impostación, volumen, matices y tono. Usar códigos no verbales adecuados: gestos y movimientos. Controlar la mirada: dirigida a los interlocutores. Improvisar sobre la marcha en caso de olvido o de preguntas no esperadas.

Cuadro N° 8: Bloques curriculares, destrezas con criterios de desempeño y procesos didácticos para hablar propuestos por el ME . El cuadro resume la propuesta realizada por el ME para los estudiantes. (Elaboración propia)

Para desarrollar esta macrodestreza, el ME (2010) nos indica que es necesario que el estudiante pueda renarrar o contar con sus propias palabras y sin salirse del mensaje que tratan los textos escuchados; indicar diferentes opiniones que se basen en la argumentación y que hagan referencia a los textos tratados en clase y que fueron tratados de acuerdo a las temáticas de la clase. Opinar, criticar y analizar los criterios propios y de sus compañeros con respecto a las argumentaciones realizadas y con la posibilidad de generar procesos de conversación formales. Ayudarse de recursos para poder realizar exposiciones sobre los textos literarios tratados en la clase ya sean cuentos, novelas, poemas u obras de teatro. El maestro debe buscar que las actividades de la clase sean apegadas a la realidad y lo más verosímiles para que involucren la responsabilidad de los estudiantes en la realización de las actividades, así se puede preparar programas radiales, televisivos o grabados, con toda la envergadura, para que se emita en algún espacio estudiantil; así también, el desarrollo de conferencias donde cada estudiante prepara su exposición o seleccione personas del medio como vecinos, familiares, profesores, expertos para la participación. Además, se pueden preparar ponencias básicas sobre diferentes temas basados en la estructura de un micro-ensayo o de textos expositivos; participación en debates interescolares (ya sea de manera virtual o física).

Es importante que cada una de las actividades anteriores sirvan para que el estudiante planifique sus intervenciones orales, las organice y sistematice. Debe buscar para ello que las temáticas a desarrollar se relacionen con los temas del bloque curricular que se estudia y que a más de ello sean interesantes o sea pertinentes y novedosos. Así también, que se ajuste al tipo de texto que pretende realizar y cumpla con las características propias e inherentes a cada uno. Que diga lo que pretende decir para evitar las dubitaciones, desvíos, incoherencias que se pueden producir en el texto oral; usar frases sinonímicas o pronominalizadoras para cubrir vacíos de vocabulario; resumir ideas importantes y repetirlas o reformularlas.

El momento de hablar se debe cuidar al impostar la voz, utilizar matices al pronunciar y códigos no verbales adecuados: posición de las manos, movimientos corporales, dirección de la mirada, entre otros. Lograr que sus estudiantes no se limiten exclusivamente a cuidar estos aspectos en la declamación, sino que puedan reflexionar sobre el propio discurso teniendo en cuenta el objetivo del texto oral que van a efectuar (si quieren persuadir, explicarle algo a alguien, mantener un argumento); la estructura del mismo (las partes que conforman un ensayo, una noticia oral, un reportaje, una carta de lectores, una novela, un poema...); el uso de los elementos de la lengua (oraciones bien estructuradas, uso de conectores, texto coherente, cohesivo, adecuado, con un registro pertinente); y fundamentalmente el perceptor del texto (no es lo mismo hablar ante los propios compañeros que ante los docentes, ante estudiantes de otros colegios que ante los de otros países, ante personalidades locales o de la comunidad escolar).

6.2 Técnicas para el desarrollo de hablar

Entre las principales técnicas para el desarrollo de la comunicación oral, especialmente el hablar, aunque se conectan con el escuchar, están:

a) Diálogo

El diálogo es sin duda una de las formas naturales de comunicación, de socialización y de conocimiento de las personas. En este proceso las personas intercambian ideas o sentimientos relacionados con los temas que les son comunes y de interés. Tusón (1997) indica que el diálogo puede tomar ciertos grados de formalidad o informalidad dependiendo del grado de confianza, familiaridad y conocimiento de los involucrados y la intención de la comunicación. El diálogo es la base de la comunicación en el aula y el maestro debe desarrollar este aspecto en el aula durante la mayor parte del tiempo para lograr aprendizajes significativos. Es decir, emplear el diálogo en el aula para explorar los conocimientos que pueda tener el alumno en relación a los temas y generar a partir de ello cadenas de razonamiento.

Descubrir lo que sabe el alumno y partir de ahí a los nuevos conocimientos. Emplear el diálogo en el inicio, desarrollo y finalización de la clase. Este diálogo se debe aplicar en forma espontánea y natural para ello hay que crear un clima adecuado de comunicación y emplearlo a partir de experiencias propias para irlo acercando a las actividades que se planteen para generar el conocimiento. La ventaja del diálogo es que el estudiante actúa en forma natural sin tomar posturas ni posiciones forzadas. El empleo del diálogo en aula permite, además, generar normas de respeto y confianza entre los participantes bajo la mediación del maestro.

Prado (2011) plantea las siguientes estrategias para dialogar y que son útiles el momento de llevar la mediación del maestro:

- Escuchar las opiniones y puntos de vista de los demás.
- Iniciar y terminar una intervención.
- Dominar los turnos de la palabra. Saber indicar que se quiere hablar o que se ha terminado la intervención.
- Respetar los turnos de la palabra y no interrumpir las intervenciones de los demás.
- Ser breve, exponer las ideas con claridad y fundamentar los argumentos y opiniones.

- Utilizar y saber interpretar los indicadores verbales que rigen los turnos de la palabra: miradas, movimientos del cuerpo, gestos con la mano, silencios, volumen de voz...
- Mirar al interlocutor para saber que está abierto el canal del diálogo.
- Reconducir o concluir el discurso en función de las reacciones del interlocutor.
- Adecuar los movimientos, gestos y miradas a lo que se dice para reforzar la información.
- Adecuar el registro a la situación comunicativa.

b) La discusión

La discusión es una estrategia didáctica que permite contraponer puntos de vista en el marco de la aceptación, el respeto y la valoración de las opiniones del otro. Permite debatir ideas y llegar a consensos para solucionar inconvenientes. Conocer los puntos de vista de los estudiantes sobre determinados temas, los presupuestos que poseen y retroalimentar las informaciones.

La discusión permite reformular las ideas y criterios e incluso cambiar los puntos de vista iniciales. Para ello es importante la participación y mediación del profesor. Además, capta la atención de los participantes por cuanto deben contrastar los puntos de vista y ayuda a reforzar la memoria y elaborar analogías de los contenidos. Al argumentar en forma lógica el estudiante se ve obligado a aumentar su léxico en forma rápida y no caer en contradicciones. El aprendizaje del habla se debe concientizar a partir de la discusión. El estudiante debe reflexionar sobre cómo está discutiendo que acciones las realiza en forma eficiente y cuáles son sus dificultades. Las actividades de aula deben plantearse a partir de las reflexiones que conllevan a mejorar el uso de la destreza en el aula y de ahí transferirlas a su uso cotidiano.

Alvermann, Dillon y O'Brien (1990) indican varias fases para la discusión:

- Especificar el propósito global de la misma.
- Seleccionar los contenidos adecuados al método de discusión.
- Seleccionar contenidos para propósitos educativos diferentes.
- Elegir estrategias de discusión adecuadas al tema concreto.
- Organizar el aula para trabajar en un grupo grande o en grupos pequeños

incluyendo la consideración de los diversos roles del profesor.

- Planificar por adelantado cómo se valorará la efectividad de la discusión.

c) La exposición oral

La exposición oral es dar a conocer a un público determinado, en forma precisa, clara, ordenada y exacta una serie de informaciones que capten su interés y que produzca un efecto enriquecedor.

La exposición oral, al igual que los textos escritos preparados, se caracteriza por su organización similar al lenguaje escrito tanto en el manejo del lenguaje cuanto en su estructura. La estructura básica de una exposición oral debe ser introducción, desarrollo y conclusión. Un aspecto básico para esta modalidad de comunicación es el conocimiento del tema que se va a tratar. La preparación es una fase que permite la organización de las ideas antes de ser expresadas. Se debe recordar que no se trata de un discurso leído, a lo mucho el estudiante deberá preparar unos apuntes claves para su intervención. La evaluación debe ser preparada y socializada a los estudiantes con una matriz de evaluación y sus indicadores deben ser conocidos antes de las intervenciones.

Los temas de exposición deben ser tratados por el maestro en forma precisa y concreta y evitar que el alumno divague en el tema. La exposición debe ser controlada por el maestro en relación al tiempo y a la rigurosidad temática. Las actividades planificadas por el maestro deben llevar al desarrollo de la destreza y no alejarse del currículo general. Las sugerencias que aparecen a continuación para el desarrollo de la exposición oral deben indicarse a los estudiantes para que las tomen en cuenta el momento de su participación. Estos aspectos concientizados por el alumno y revalorizados por el maestro el momento de la ejecución de la actividad lleva inmerso la didáctica y son el punto referencial que se debe tomar en cuenta para el desarrollo de las actividades. No se trata de exponer y todos aplaudir sino de reflexionar sobre los aspectos negativos y positivos que se dieron en el transcurso de la actividad. El maestro debe propender al desarrollo eficiente de la destreza en el aula y no realizar la actividad por la actividad.

A continuación se detallan una serie de aspectos que el maestro debe fomentar en la ejecución de sus alumnos y que se deben tomar en cuenta para la exposición oral:

Cuadro 9: Pasos y actividades didácticas que se deben tomar en cuenta en la exposición oral

Introducción	Saludo al auditorio Presentación del expositor Presentación del tema Presentación de los objetivos o propósito de comunicación Presentación de los apartados en que se dividió el tema Planteamiento del problema Presentación de la hipótesis o tesis Utilización de temas claves o de interés para ganar la atención del público, generar expectativas
Desarrollo	Desarrollo sistematizado del contenido de los apartados enunciados, mediante argumentos o exposición de ideas de acuerdo con la progresión temática. Utilización del material didáctico como apoyo Empleo del humor, con moderación, o recursos retóricos para mantener viva la atención del público. Formulación de preguntas, sin esperar respuesta, para incentivar al auditorio a reflexionar. Breve recapitulación del contenido de cada apartado al término del mismo (la reiteración ayuda a fijar el conocimiento). Uso de marcadores textuales; por ejemplo: “Este apartado trata, analiza, muestra...”
Conclusión	Presentación de una idea final que resuma lo expuesto a lo largo del discurso Exposición de la conclusión: reafirmación o derogación de la hipótesis o tesis Inicio de rondas de preguntas y respuestas Agradecimientos Despedida

Cuadro 9: Pasos y actividades didácticas que se deben tomar en cuenta en la exposición oral detalla una serie de actividades que se pueden desarrollar en el aula. Se basa en varios autores.

d) Debate

El debate es la discusión que se da entre dos o más participantes sobre una temática pero que presentan puntos de vista diferentes. Requiere de una preparación y la colaboración de un moderador que permita cumplir con los requisitos previamente dados a conocer a los participantes. Los elementos valorativos de respeto y tolerancia son básicos para su desarrollo.

López Valero A. (1996) dice que el debate es una técnica que consiste en el planteamiento de una controversia sobre una cosa entre dos o más personas. Un debate se trata de un grupo que, guiado por un coordinador, discute libremente para una profundización del tema. El

objetivo último de esta actividad es que los oyentes, tras acabar el debate, saquen sus propias conclusiones.

De Luca (1983) indica que para organizar un debate se debe tener en cuenta:

- “Elegir un tema polémico; para ello nada más fácil que recurrir a la política, a la religión o a alguna cuestión social.
- Delimitar el tiempo
- Elegir a dos o más participantes de opiniones contrarias
- Los participantes deben aceptar algunas normas básicas tales como: no salirse del tema, no mentir, ceñirse al tiempo propuesto, respetar las opiniones del otro...
- Al final cada uno de los participantes resumirá su postura exponiendo sus argumentos y lo que crea que es lo más importante”. (p. 73)

Si el debate se hace en grupo, los pasos a seguir son:

- Presentación del tema por el moderador. Este realiza un breve comentario e invita a la participación de todos los miembros para que se pueda entablar el debate.
- Plantea una pregunta inicial y concreta para el intercambio de pareceres.
- Se divide el total en dos sub-grupos, los que están a favor del tema y dan una respuesta afirmativa a la pregunta propuesta, defendiendo con argumentos sólidos en los que basarse, y los que están en contra dando una respuesta negativa y criticando las opiniones del otro grupo.
- El moderador debe procurar que no participe un grupo más que el otro. Con la ayuda del secretario, si lo hubiera, va reflejando por escrito las diversas opiniones y dudas que surjan. Ambos se deben encargar de medir y distribuir el tiempo de las intervenciones.
- El moderador invita a que una persona, de cualquiera de los dos subgrupos, empiece a hablar y así pueda comenzar el debate, pues seguidamente intervendrá un miembro del otro grupo rebatiendo esa opinión.
- El moderador va haciendo preguntas al grupo para ir clarificando y resolviendo las posibles cuestiones que se van planteando.

- Las intervenciones de los miembros han de ser cortas, pues el tiempo puede ser una cuestión decisiva.
- Cuando todos quieran participar y hablar a la vez, el moderador, controlará el clima para que no se produzcan fuertes rivalidades.
- Además de los enfrentamientos, se observan las posibles reacciones que se puedan dar entre los miembros que no participan en el debate, haciéndolos intervenir.
- Ha de dar paso a ambos grupos de forma equitativa.
- Si se extiende mucho el debate, se puede posponer o hacer pequeños descansos.
- El moderador ha de rechazar la fuerza o violencia de los miembros que intervienen de forma acalorada.
- Una idea interesante puede dar lugar a la euforia de todo el grupo.
- Si no surgen preguntas el moderador ha de plantearlas a los dos grupos. Éste puede aportar opiniones satisfactorias.
- Debe existir una fundamentación teórica de algún miembro de los dos subgrupos.
- Para finalizar, se hace un recuento de votos sacando el porcentaje de respuestas afirmativas y negativas como contestación a la pregunta que se planteó al principio del debate, proponiendo soluciones por parte de todos.

El profesor debe realizar un acompañamiento de todo el proceso y cuidar el orden. Poner puntos claros cuando los temas se vayan desvirtuando para centrar la discusión sobre los temas precisos. La disposición del aula o del lugar para la realización del debate debe ser precisa y adecuada para que permita realizar la actividad por ello se deben acondicionar el espacio de acuerdo al tipo de debate que se va a realizar. Además, como todas las actividades de clase, se debe prever la evaluación, los indicadores e instrumentos.

e) La entrevista

La entrevista es una técnica en el que se dan a conocer las ideas y opiniones de un personaje mediante un diálogo entre la persona entrevistada y el entrevistador. Dentro de la comunicación oral debe ser planificada, es decir se puede realizar un cuestionario de

preguntas que, dependiendo de su tipo, puede darse o no a conocer al entrevistado con anticipación. El entrevistado debe saber de la temática general de la entrevista. Tanto el entrevistador como el entrevistado deben asumir su rol y cumplir con las normas establecidas. El maestro debe saber el momento adecuado para insertar en el currículo esta técnica. Se puede realizar una entrevista entre los estudiantes, profesores, autoridades, personajes sobresalientes de la comunidad en el deporte, la cultura, profesionales o representantes de profesiones al servicio de la comunidad.

Los pasos para una entrevista son:

- Seleccionar la persona que se va a entrevistar
- Informarse sobre el entrevistado: su biografía, la labor que realiza o las características de la profesión ejercida.
- Plantear los objetivos de la entrevista
- Planificar las cuestiones a ser desarrolladas
- Informar al entrevistado de las cuestiones
- Desarrollar la entrevista y guardar la información: escrita, audio, video...
- Agradecer al entrevistado, su intervención y colaboración

Esta estrategia creará hábitos para cuestionar, observar, analizar y sintetizar.

f) El foro

El foro es la conversación que realizan varias personas sobre un mismo tema. Se lo emplea como una estrategia posterior a una actividad realizada. Así se puede ver una película, asistir al teatro, leer un libro, escuchar discos, presentaciones... y realizar un foro. Entonces pueden existir: libro- foro, teatro- foro, cine- foro, disco - foro, vídeo - foro. Las estrategias son las mismas para todos ellos, sólo varía el medio que se utiliza para iniciarlas. No obstante habría que puntualizar que el libro- foro, requiere un esfuerzo superior por parte de los participantes ya que tienen que llegar a la sesión con el libro leído.

De Luca (1983) sugiere los siguientes pasos:

- Lectura del libro, observación de la película u obra teatral...
- Planteamiento de cuestiones sobre:

- Tema o temas tratados
- Mensajes
- Intencionalidad del autor
- Relación entre fondo y forma
- Estudio específico del lenguaje utilizado
- Cualquier otra cuestión que pueda plantear el alumnado

Las preguntas deben ser preparadas previamente por el moderador o coordinador de la actividad. Como se puede observar, además del desarrollo del lenguaje oral se favorecen casi todos los aspectos de la lengua, ya que este tipo de actividad permite profundizar en temas literarios y lingüísticos que planteados de forma lúdica son más fáciles de asimilar por parte de las personas implicadas. La reflexión sobre los espacios y la evaluación son las mismas que se efectuaron anteriormente.

g) Recitación

La recitación de poemas es una técnica clave en el currículo actual. Ayuda a desarrollar contenidos de las mallas y microhabilidades de la comunicación oral. Trata de expresar los poemas con onda sensibilidad estética por lo que el estudiante debe articular con claridad y entonación las palabras hasta perfeccionar su empleo, al tiempo que ayuda al desarrollo de la memoria ya que se debe mecanizar todo el texto al mismo tiempo que favorece la creatividad en la expresión oral y corporal, además, de desarrollar el gusto por lo estético y lúdico del lenguaje.

Prado (2011) propone las siguientes recomendaciones para la recitación:

- Articular con claridad los sonidos
- Adecuar el sonido y los tonos de voz
- Adecuar las pausas al final de los periodos sintácticos y al final del verso
- Utilizar el ritmo adecuado a las personas y evitar la monotonía
- Dar la entonación que corresponda a la modalidad oracional
- Adoptar la postura conveniente, utilizar los gestos y movimientos acorde con el texto

h) Dramatización

Las actividades en que los estudiantes realizan simulaciones de situaciones ficticias a través de la interpretación de personajes ingresan en este tipo de técnica. Se puede representar una parte o toda la obra o los conocidos juegos de simulación o de dramatización. Se puede decir, a partir de esto, que algunos autores diferencian el drama del teatro: “el drama... supone un proceso de creación –desde jugar juegos como charadas, hasta improvisación y role-playing... El teatro, por otra parte, tiene que ver con la representación. La representación se escenifica y tiene un público pasivo” (Richard Tomlinson en Torres Núñez, 1996: 22-23).

Para esta técnica se requiere el empleo de elementos como la palabra, la voz, el gesto o el movimiento corporal. En este tipo de ejercicios no es posible separar la palabra de los impulsos que la inspiran ni del cuerpo y voz que la producen. “Existe la voz, pero no se puede separar la voz de la palabra, no se puede separar la voz del cuerpo, no se puede separar el cuerpo de las pulsiones y acciones, no se puede separar las pulsiones y acciones del sentido” (Brook, 2009, p.26). La dramatización requiere que los estudiantes imiten a personajes o creen sus actitudes a partir de la interpretación de sus características, de sus reacciones, de su personalidad y expresarlas hacia un público. Esta representación desarrolla la competencia lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica buscando que estas expresiones entren en armonía con el cuerpo.

Otro factor que se desarrolla es la personalidad por cuanto permite vencer la timidez y eliminar las inhibiciones y manejar el lenguaje de manera natural a través de los repasos e improvisaciones.

La simulación o drama es una actividad que se puede realizar en forma individual, parejas o hasta seis personas. Pueden ser abiertas y semidirigidas. En las abiertas el maestro solo presenta la situación para que el estudiante improvise y en la segunda se ofrece un diálogo que se debe repetir referencialmente. Estos ejercicios ponen énfasis en el trabajo de expresión corporal, de desinhibición, de mímica e implicarlos en la comunicación oral ya que necesita manejar las estructuras gramaticales y léxicas en su ejecución.

Finalmente, Cassany, Luna & Sanz (1994), Díaz-Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G., (2002) proponen una serie de actividades entre las que se pueden indicar:

Cuadro 10: Estrategias didácticas para el desarrollo de la destreza de hablar

Dramas		No se debe preparar previamente. Debe imaginar la situación. Respuesta abierta. Incorpora gestos o mímica. (Objetos perdidos, persuasión)
Escenificaciones		Trabaja con textos teatrales e implica preparación para su realización. Definición de papeles, guiones, memorización, representación final.
Juegos de rol		Se asigna un rol a cada alumno y debe imitarlo de acuerdo a la característica: Vendedor de ilusiones, comprador de ilusiones...
Simulaciones		Se asignan cargos específicos a los integrantes del grupo quienes debe actuar, emplear el lenguaje de acuerdo al rol asignado: Jefe, especialista, empleado, locutor de fútbol...
Diálogos dirigidos		Se indica un tema para que dialoguen los alumnos, se controlan los argumentos, opiniones, justificaciones...
Juegos lingüísticos		Engloba una gama extensa de juegos que pueden ir desde los tradicionales, populares hasta los más actuales. Pueden ir desde trabalenguas y adivinanzas hasta los psicológicos, lógicos y pasatiempos.
Trabajo en equipo		Agrupar a los trabajos en equipo propios del aprendizaje cooperativo: torbellino de ideas, Philips 6.6, rejilla, rompecabezas, equipo STL, conversación con fichas, aprendiendo juntos (Learning together), de Johnson, Johnson y colaboradores, investigación en grupo (Group investigation), Co-op Co-op, de Kagan, Cooperación guiada o estructurada (Scripted cooperation)...
Técnicas humanísticas		Actividades de relaciones humanas en las que la comunicación oral se humaniza y permite expresar los vínculos afectivos. Las técnicas que se pueden emplear son: hablar de uno mismo, el espejo, prendas queridas, comunidad de aprendizaje, estados de ánimo...
Recursos materiales	Historias y cuentos	A partir de cuentos realizar actividades como: cambiar el punto de vista, la época, algún personaje, objeto importante... Cambiar el final, un diálogo... Construir un cuento a partir de palabras claves, contar anécdotas, hechos curiosos, eventos importantes en la vida, contar una película a partir de la imagen...
	Sonidos	A partir de canciones, música: cantar, cambiar la letra, inventar canciones, escenificarlas, expresar sensaciones... Ruidos: sensaciones, cómo se produjo...

	Imágenes	Explicar oralmente a partir de diferentes estímulos visuales: cómics, fotografías, dibujos, reproducciones artísticas...
	Test, cuestionarios	Se pueden realizar a diferentes personas de acuerdo los intereses de los jóvenes: ¿Qué tipo de música escuchan? Y sistematizar la información.
	Objetos	Un objeto puede abrir un sinnúmero de posibilidades para la comunicación oral, por ejemplo: descripciones para descubrir objetos en el aula, contar historias a partir de los objetos, adivinar objetos... (veo- veo, pienso pienso...)
Tipo de respuesta	Repetición	Trabaja ejercicios gramaticales mecánicos para mejorar el uso de un aspecto puntual. Ejemplo (para practicar el condicional compuesto): ¿Qué hubieras hecho si el domingo hubiera llovido? Me hubiera que dado en casa. ¿Y tú qué hubieras hecho si el domingo tarde hubiera hecho sol?...
	Llenar espacios en blanco	Completar información con la ayuda de un compañero ya que se puede completar la información solo con la que el otro compañero posee.
	Dar instrucciones	Para un ejercicio de gimnasia, dibujos de cualquier tipo, quitarse o ponerse una prenda, recortar, pintar, tam-gram...
	Solución de problemas	Solución a una situación problemática imaginaria con un tema controvertido que genere discusión y debate en clase. Caperucita Roja representa la primera menstruación...
	Torbellino de ideas	Hacer asociaciones libres con una palabra. Construir una historia a partir de un personaje. Describir e interpretar una canción, un poema... Situaciones hipotéticas ¿Cómo sería el mundo si? ¿Cómo se podría mejorar este objeto?...
Comunicaciones específicas	Exposición	Sobre determinado tema y con material de apoyo.
	Improvisación	Es una exposición no preparada o poco preparada. Seleccionar un tema y hablar un determinado tiempo sobre ese tema.
	Hablar por teléfono	Se debe desarrollar la rutina de la conversación telefónica y los roles que se va desarrollan a medida que se da. Se pueden dar juegos de roles, grabaciones de mensajes...
	Lectura en voz alta	Es importante por las situaciones en las que se desarrolla la vida del alumno. Algún momento debe leer algo en voz alta y frente a un público. La estrategia debe desarrollar la lectura fluida con todas sus variantes.
	Video y audio	Grabarse en audio o video para escucharse ayuda a corregir y mejorar la expresión.

Cuadro 10: Estrategias didácticas para el desarrollo de la destreza de hablar es un resumen de las estrategias más importantes propuestas por Cassany, Luna & Sanz (1994), Díaz-Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G., 2002)

El ajuste curricular 2016 plantea que para la comunicación oral en el nivel de educación básica superior, es decir, de 8° a 10° año se tomarán en cuenta de manera secuencial y de acuerdo al nivel de desarrollo las siguientes destrezas con criterio de desempeño:

- Utilizar recursos de la comunicación oral en contextos de intercambio social, construcción de acuerdos y resolución de problemas.
- Organizar el discurso mediante el uso de las estructuras básicas de la lengua oral, la selección y empleo de vocabulario específico, acorde con la intencionalidad, en diversos contextos comunicativos formales e informales.
- Producir discursos que integren una variedad de recursos, formatos y soportes.
- Reflexionar sobre los efectos del uso de estereotipos y prejuicios en la comunicación.
- Utilizar, de manera selectiva y crítica, los recursos del discurso oral y evaluar su impacto en la audiencia.
- Valorar el contenido explícito de dos o más textos orales e identificar contradicciones, ambigüedades, falacias, distorsiones y desviaciones en el discurso.

Estas destrezas con criterio de desempeño se asocian a los siguientes contenidos que deben ser desarrollados en la Educación Básica Superior:

La lengua en la interacción social:

- Situaciones de comunicación oral: conversación, diálogo, narración, debate, conversatorio, presentación, entrevista, encuesta, exposición.
- Significado contextual del discurso (características de la situación o contexto en el que se habla).
- Punto de vista, intencionalidad y argumentos implícitos del interlocutor.
- Identificación y análisis de estereotipos y prejuicios en textos o mensajes publicitarios, propagandísticos y de entretenimiento en medios de comunicación e internet.
- Estrategias para ampliar y enriquecer ideas para el discurso (buscar información, relacionar campos de experiencia, ejemplificar...).
- Léxico de acuerdo al propósito y contexto de la comunicación.

Comunicación oral:

- Elementos paralingüísticos y no verbales: entonación, volumen, gestos, movimientos corporales y postura.
- Recursos lingüísticos y paralingüísticos para crear efectos en la audiencia.
- Convenciones de la comunicación oral: turnos en la conversación, ceder la palabra, respetar los puntos de vista de los demás, intercambio de puntos de acuerdo y desacuerdo en conversaciones y debates.
- Elaboración del contenido, selección del soporte y producción de recursos audiovisuales para acompañar la expresión oral.

Si se comparan estos aspectos a las destrezas planteadas en el 2010 por el ME no se aprecia una mayor diferencia en la parte central del desarrollo de la comunicación oral. Lo que se ha hecho es plantear generalidades para que el maestro y el equipo que corresponda al área seleccione las destrezas y contenidos más adecuados para cada nivel, pero esto siempre estará supeditado al proceso metodológico que se plantea en la reforma del 2010. Por lo tanto, los procesos didácticos para el desarrollo de las destrezas están presentes de manera implícita en todo el currículo de la educación básica superior a través de la metodología que se debe emplear en el aula. Esta circunstancia evitará que el maestro improvise sus clases o que las desarrolle de manera espontánea y natural sin seguir procesos didácticos y metodológicos estructurados que ayuden de manera efectiva y sostenida al desarrollo de la destreza en sus diferentes niveles de complejidad.



Recursos para la Comunicación Oral

El empleo de los recursos en la actualidad es muy variado más si se toma en cuenta la variedad de metodologías y técnicas que se pueden emplear. El marketing y el mercado global influyen en gran medida en la selección de materiales. La selección de textos y de materiales adaptados, fabricados, didácticos... deben ser muy bien reflexionados por parte de los maestros de lengua. El siguiente cuadro propuesto por Lomas, C. (1996) puede aclarar significaciones básicas:

Cuadro 11: Recursos didácticos para la comunicación oral

Materiales didácticos: Conjunto formado por uno o más documentos auténticos o fabricados y las actividades de comprensión y expresión orales o escritas que se han ideado para su uso en el aula. A este conjunto corresponden tanto los materiales comerciales, diseñados por el profesor como los producidos por los propios alumnos. El libro de texto es el material didáctico más común aunque también se puede utilizar como fuente de consulta.	Documentos auténticos Textos orales y escritos que no han sido concebidos para el aula sino que están creados para los hablantes nativos de la lengua en que han sido creados. Documentos fabricados Textos orales y escritos que han sido específicamente creados para su uso en el aula. Aquí se incluyen los documentos adaptados de documentos auténticos y los documentos no auténticos.
Materiales de Consulta Se utilizan principalmente como soporte al trabajo por tareas o la realización de otras actividades de aprendizaje. Se dividen en dos grupos: Los relacionados directamente a la lengua: diccionarios, gramáticas, verbos, fichas de vocabulario... y el otro por documentos auténticos cuyo objetivo no es en primera instancia la enseñanza del idioma: enciclopedias, mapas, atlas, guías turísticas, periódicos, páginas web...	
Materiales de trabajo Útiles tales como cartulinas, lápices de colores, tijeras, rotuladores, audios, videos... que se necesitan para la realización de las tareas.	

Cuadro 11: Los recursos didácticos para la oralidad pueden presentar diferentes formas desde aquellos denominados auténticos hasta los fabricados. (Lomas, 1999)

Como se puede observar los materiales didácticos que se deben emplear en el aula, sean auténticos o fabricados, deben cumplir con los objetivos de la clase que el maestro quiere alcanzar. La selección de materiales para trabajar con los estudiantes debe estar en relación con los sentidos. Sobre todo con la vista y el oído. La neurolingüística indica que mientras más conexiones se logre entre los hemisferios cerebrales se mejorará el aprendizaje y existe estrecha relación entre la vista y el oído con los hemisferios derecho e izquierdo del cerebro.

Los materiales didácticos ayudan a la construcción de los aprendizajes por esa capacidad de captar la atención de los estudiantes al ser llamativos, novedosos y estimular los aprendizajes. Además, deben tener la capacidad de ilustrar, reforzar o complementar la clase y servir de verdadero apoyo. Los libros de texto, que están entre los materiales de apoyo, también deben ser muy bien seleccionados, siempre y cuando exista la posibilidad de seleccionarlos. El ME entrega ya este material a los docentes quienes solo acatan el material sin poder determinar su criterio. Este punto requiere un comentario, dentro de la investigación, ya que las autoridades educativas han tomado como estrategia de control a los docentes medir el avance del libro por parte de los estudiantes, lo cual produce un efecto contrario al que la lógica determina. El maestro se ha puesto a seguir el libro de texto paso a paso sin modificaciones o ampliaciones y realizan todas las actividades allí citadas para poder demostrar el “cumplimiento” de su actividad pedagógica y curricular. En otras palabras, el libro de texto se ha convertido en una especie de vademécum del docente y no en un material didáctico de apoyo para su trabajo. Esta reflexión permite indicar que el maestro se puede volver pasivo, falto de creatividad y de innovación por cuanto se limita a seguir lo que el libro de texto le indica sin tomar en cuenta los contextos educativos y las realidades de los estudiantes.

A continuación una adaptación de la propuesta de Penny Ur (1996) sobre los criterios para seleccionar el material didáctico:

- Estar de acuerdo a los objetivos del ciclo de estudios
- Enfoque educacional y socialmente aceptado
- Diagramación clara y legible, llamativa y educativa
- Presente actividades interesantes y variadas
- Contenidos deben ir organizados y graduados con rigurosidad académica y científica.
- Instrucciones claras
- Buenas explicaciones para las diferentes actividades

- Prácticas de las macrodestrezas del lenguaje
- Buscar aprendizajes significativos e independientes
- Ser una guía adecuada para el docente y permitirle facilidad en la adaptación de las estrategias así como de la planificación

Los materiales didácticos fabricados por el docente o los alumnos deben ser diseñados de una manera técnica y adecuada.

7.1 Diseño de material didáctico

El desarrollo de las clases requiere de materiales didácticos para lograr la percepción de los estímulos sensoriales. Mientras más sentidos intervengan en el aprendizaje se logrará más concentración, lo que permite mejorar los procesos de asimilación y acomodación del aprendizaje significativo. Estos materiales en los procesos de comunicación oral pueden ser elaborados tanto por el docente como por el estudiante. Por lo tanto, el material debe tener en cuenta para su elaboración algunos criterios como los propuestos por García, E., Zebadúa, M. (2012):

- Considerar que todo lo que se pueda medir, contar o referir a datos o hechos es susceptible de ser presentado visualmente.
- Elegir los datos e información estrictamente necesarios, evitando la acumulación y superposición que lleva a veces al caos.
- Determinar claramente el objetivo que cumple cada elemento que constituye el material de apoyo que se empleará
- Planificar la función del material didáctico: si se desea ilustrar o que se convierta en apoyo o guía de la exposición.
- Presentar a otros profesores o compañeros el material didáctico para corroborar su utilidad y funcionalidad.

Los materiales didácticos elaborados sirven para que la atención de los estudiantes no se centre solo en el expositor sino que su atención se divida entre los dos elementos. Esto ayuda a “disminuir la tensión nerviosa, llamar la atención del auditorio, suscitar el interés,

ahorrar tiempo, impedir el tedio de la rutina, señalar los aspectos más relevantes de una exposición y simplificar el trabajo del proceso de enseñanza-aprendizaje” (García, E., Zebadúa, M., 2012: 30)

El empleo de material didáctico debe ser simplemente un apoyo para el expositor docente-alumno. Una presentación en cualquier elementos de apoyo (Power Point, Prezi, Emaze...) nunca debe ser leída en su totalidad o estar llena de texto. Se debe diseñar material visual y gráfico para que capte la atención no para que desespere y preocupe al oyente. El material debe ser como un guion de la presentación donde se prefiera los organizadores gráficos y las imágenes.

Las grabaciones son otro material indispensable para el desarrollo de la comunicación oral. Su utilización demanda más preparación o una adecuada selección, se refiere el término adecuado en relación a la concordancia con los objetivos propuestos. Se debe tener presente antes de su presentación muchos elementos, entre los que se puede encontrar: la producción acústica bien desarrollada con los sonidos y pronunciaciones claras, sin interferencia ni opacidades. El tiempo en la presentación de audios no debe sobrepasar los diez minutos.

Existen otros elementos didácticos que pueden ayudar a la clase de lengua y que deben ser cuidadosamente tratados por el docente como los videos, películas, discursos... que pueden ayudar en la comunicación oral, así como los vistos hasta ahora deben ser tratados, cuidados y preparados tomando en cuenta los objetivos, peso, valor y trascendencia en la formación de los estudiantes.

Hutttchinson y Waters (1987) proponen algunos criterios para la evaluación de materiales didácticos en el aprendizaje de lengua:

- Existen teorías de aprendizaje implícitas en el material y si es así qué teorías se hallan presentes en el discurso.
- La descripción lingüística que proporcionan es nocional, estructural, funcional...
- Existe una variedad de la tipología textual.
- La organización de los contenidos permite ir de lo simple a lo complejo, de lo fácil a lo difícil, de lo concreto a lo abstracto.
- Las habilidades están relacionadas con las macrodestrezas.
- La evaluación de las habilidades es cerrada o abierta, permite su desarrollo o es unilateral en su concepción.
- Propicia la interacción alumno – maestro, alumno - material, maestro – material...

- Propicia el trabajo individual, grupal, cooperativo.
- Propone la utilización de otros materiales.
- Plantea actividades extras tanto para los docentes como para los alumnos.

7.2 Las Tic

Las Tic se las toma como un punto aparte en el presente estudio por la importancia que poseen en el proceso del desarrollo de la sociedad actual, de la educación y de la realidad que los estudiantes viven en su día a día. No se pretende indicar que las Tic son un elemento imprescindible para la Didáctica de la Lengua sino más bien reflexionar sobre la importancia que estas tienen en el desarrollo de la sociedad contemporánea y de su incorporación en el aula.

El siguiente gráfico del periódico “El Comercio” de Perú (2013) puede confirmar esta realidad.

Gráfico 10: Estadística del uso de Internet y de las redes sociales



Gráfico 10: Estadística del uso de Internet y de las redes sociales: Se puede observar el uso por minuto de las diferentes aplicaciones de Internet, de las redes sociales y cómo están se hallan presentes en el mundo. De ahí la importancia de tenerlas en cuenta en el desarrollo de la educación del siglo XXI. Fuente: elcomercio.e3.pe-February 7, 2013.

Un estudio más actual de Antonio Díez Mediavilla (2017) menciona datos esclarecedores y significativos, en este estudio se toma la publicación de Humanoffon de Andy Stalman (2016, p. 66), en la que se puede leer lo siguiente:

“en la actualidad Google procesa unas cuarenta mil búsquedas por segundo en promedio, lo que representa unos 3.500 millones de búsquedas por día. Si consideramos que hay unos 3.500 millones de personas (es decir, casi el 50% del total de habitantes del planeta) con acceso a Internet, podríamos decir que, estadísticamente, cada una hace una búsqueda al día, como mínimo”.

No es necesario precisar que estas búsquedas, tengan el contenido que tengan, se fundamentan, hoy por hoy, en el modelo lecto-escritor de comunicación, es decir, que las búsquedas se realizan escribiendo y que las respuestas recibidas son leídas por aquellos que tienen necesidad o curiosidad por acudir a un buscador para encontrar una información que necesitan. Y no será muy dificultoso añadir a este uso indagador básico, otros usos comunicativos que emplean los mismos soportes electrónicos y cuya realidad se fundamenta igualmente en las actividades de composición y de lectura: blogs, redes sociales, webs específicas... Se está ante un hecho incontrovertible: cada día se lee más... en textos digitales y las cifras que acabamos de mencionar, incluso en su imprecisión puramente estadística, son la clara evidencia de la importancia cuantitativa que este fenómeno está teniendo en la sociedad actual. Para completar este panorama, algunas cifras más de la misma fuente: En el estudio Visual Networking Index, la empresa CISCO Systems (2016) afirma que “los usuarios de dispositivos móviles llegarán a 5.400 millones en 2020, es decir, siete de cada diez habitantes de la tierra tendrán uno” (Stalman, 2016, p. 45). Para poder medir la magnitud de este dato, puede ser interesante añadir que en el mismo estudio se asegura que para la misma fecha, “Solo 5.300 millones de personas tendrán acceso a la electricidad y no más de 3.500 millones al agua potable”. Señala también que “para 2020 habrá 11.600 millones de móviles, dispositivos y conexiones listas” (Cisco, 2016; Stalman, 2016, p. 45). Las previsiones tienen como horizonte la sociedad en el mundo de dentro de tres años, es decir, de ahora mismo. La imparable progresión de las herramientas electrónicas significa la aparición de una profunda transformación de las actividades lectoras que, en muchos sentidos, significa ya una profunda transformación de los modelos de acceso a la información y, por ello, al aprendizaje.

Atendiendo exclusivamente a las habilidades lectoras el uso imparable de los artilugios electrónicos y sus instrumentos de información y comunicación demandan un perfil del lector “digital” que necesita de algunas habilidades nuevas que determinan su formación y el desarrollo de las competencias necesarias para participar de manera pragmática, es decir, eficaz, en los nuevos procesos de comunicación concebidos con soportes digitales. En un

intento simplificador, necesariamente superficial, lo primero que reconocemos es la participación comprometida del lector a la hora de seleccionar los textos a los que quiere acceder y el itinerario lector que decide seguir en el proceso de lectura. En efecto, un texto digital, según hemos definido (Díez, Llorens, & Rovira 2015), se distingue de un texto digitalizado esencialmente por la utilización de los elementos electrónicos que permiten las TIC, cuya manifestación más directa puede ser la utilización de enlaces y la posibilidad de simultanear o mezclar modalidades de discurso (escrito, oral, audiovisual). Estas características exigen, por parte del lector, de una participación activa y comprometida mucho más directa que el texto no digital. En primer lugar, con el hecho de que los enlaces significan opciones de acceso a textos nuevos que pudieran tener más o menos relación directa con el texto de partida, pero que no significan un camino obligado o secuencial en el proceso lector, multiplica de manera geométrica el sentido de opción y posibilidad, al encontrarnos en los nuevos textos abiertos en cada uno de los enlaces, nuevas invitaciones, nuevas opciones de recurrir a nuevos textos. Por lo tanto, es necesario reflexionar que: (...) es importante que los jóvenes consumidores y usuarios de la comunicación masiva comprendan y distingan lo que miran; que posean bases para el adecuado reconocimiento y aceptación de su entorno, sobre todo el que se dibuja en las redes sociales y otras opciones que se construyen a partir de las TIC. (Bravo, 2016, p. 3)

Los datos anteriores se podrían multiplicar si ampliamos el número de buscadores o de las utilidades comunicativas ajenas a ese espacio a las que cada día resulta más sencillo y rentable acceder. La enorme cantidad de información que es susceptible de ser utilizada en cada actividad de búsqueda reclama como una habilidad imprescindible, complementaria de la competencia lectoescritora, a la habilidad de búsqueda de la información. Para utilizar un buscador no es suficiente con acceder al sitio correspondiente, resulta imprescindible manejar los términos de búsqueda que nos permitan recuperar el mayor número posible de referencias adecuadas a la información que nos interesa. Pero en segundo lugar, y una vez obtenida la respuesta inicial a nuestra demanda, el nuevo lector tiene que ser capaz de seleccionar adecuadamente las referencias que se han obtenido en el buscador correspondiente. Este necesario proceso de selección, sin la que las probabilidades de eficacia pragmática se verían muy mediatizadas, implica una participación activa muy significativa del nuevo lector.

Para ello es imprescindible que se indague, busque, arriesgue opciones, posibilidades y respuestas para que los maestros puedan ser definitivamente los maestros que necesitan los hombres y las mujeres del siglo XXI. Curiosamente, ahora, cuatrocientos años más tarde, podemos entender en su justa profundidad el punto de partida, ese arranque diáfano y atrevidamente moderno con que Cervantes (1605) nos entregó la primera novela de la edad moderna: “desocupado lector”.

El actual es un momento de profunda transformación, la sociedad camina inexorable hacia un nuevo estatus en el que la comunicación se está convirtiendo en el centro neurálgico del

desarrollo de las cuestiones esenciales que atañen al ser humano. Comunicarse implica participar activamente en ambas partes del proceso y el reto es de tomar en consideración este dato como instrumento esencial de la participación del nuevo ser humano en su nuevo espacio de convivencia. No es fácil pero el ser humano está acostumbrado a afrontar retos y dificultades, porque en el espíritu del maestro permanece, por encima de avatares y problemas, la capacidad de la imaginación y de la fantasía.

La historia de la educación indica que en la actualidad se está ante una encrucijada a la que la educación no se había enfrentado. Como dice el sociólogo polaco Z. Bauman (2005) “aún debemos vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo” (p.89). Y esto no se podrá realizar con maestros que desconocen el manejo de la computadora, de los programas mínimos de edición de textos y que peor aún no manejan el Internet y sus aplicaciones mínimas. Los llamados “infoanalfabetos” “migrantes informáticos” o “visitantes” no podrían ser los que preparen a las generaciones que se mueven como peces en el agua con la tecnología. Se debe comprender que las Tic son una inversión didáctica de los maestros y que su manejo facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La experiencia del maestro en relación a las Tic suele ser llamativa y en ciertos casos impactante, pero la realidad del alumno es distinta. Ellos, al convivir con las tecnologías desde siempre, no se sorprenden de los avances y las nuevas formas tecnológicas. Por su parte el docente resulta más impactado por los avances y la velocidad en los que ocurren. Por ejemplo el Páwer Point es un programa que nació hace treinta años y es poco interactivo, pero los docentes lo aplican en el aula, casi de manera exclusiva, como una de las innovaciones más sobresalientes. Su uso depende en mucho de las aplicaciones que se incluyan en el programa y de la creación que se ponga en él, desgraciadamente los ejemplos antipedagógicos de este programa abundan en el espectro informático.

Las Tic no son solo para los jóvenes. Ese pre-juicio el maestro debe eliminarlo y empezar un proceso de formación que le permita, si no ir a la par con los estudiantes, conocer los elementos afines a su formación para incluirlos en el aula. El profesor de lengua entonces desde el punto de la didáctica de la comunicación oral deberá manejar los programas y aplicaciones que le permitan desarrollar sus clases con innovaciones tecnológicas. No se trata de crear materiales para todas las clases ni de ser un experto en programación. Se trata de conocer cuáles son las alternativas que presentan las Tic para mejorar la práctica pedagógica.

El futuro se viene desde el conectivismo y el aprendizaje en red. El “*Flipped Classroom*” (Pérez Gómez, A., 2012) por ejemplo, es una experiencia innovadora que ayuda a determinar la importancia de los espacios virtuales en la formación conceptual de los estudiantes. Esta también denominada “aula invertida” es la grabación de la clase por parte

del maestro y el envío a sus estudiantes para que puedan observar la clase por medio de un video. Esta estrategia va de la mano con el desarrollo de la comunicación oral y necesita de las Tic para su ejecución. Pero no evita, ni mucho menos, el asentamiento de la “clase magistral” aunque parezca muy tecnológico y moderno su uso. De ahí que las estrategias y los procesos didácticos siguen teniendo una mayor relevancia.

Otro aspecto a tomar en cuenta es la idea del aprendizaje invisible de Cobo, C., & Moravec, J. (2011) quienes indican que la

“enseñanza invisibilice a las Tic como tal y sea capaz de estimular la capacidad humana de generar, conectar y reproducir nuevos conocimientos de manera continua, sin casarse con ninguna tecnología en particular y sin que ello implique renunciar a la adaptación y a la actualización continuas” (p. 35).

Lo fundamental de esta afirmación es que se estaría predispuesto a los cambios tecnológicos con mayor amplitud y esto permitiría que las clases de comunicación oral incorporen aspectos nuevos y diferentes en su realización. Otro ejemplo son los productos creados con herramientas “Web 2.0”, que permiten usar las nuevas redes sociales como plataforma de intercambio y remezcla de ideas y como instrumentos de comunicación –por ejemplo, blogs, wikis, YouTube además que fortalecen la utilización didáctica de las TIC como instrumento de interacción usuarios-instrumentos tecnológicos de mil maneras distintas. Y más significativas llegarán a ser los nuevos avances que se vienen con la tecnología “Web 3.0”. Según estos autores la reducción de textos empleados en las redes sociales no solo cambia la concepción de la comunicación sino también el cerebro de las personas. Por ejemplo la comprensión de sonidos alofónicos, es decir en 3D, que logran engañar al cerebro en su ejecución e interpretación puede ser un ejemplo válido.

William Gibson (1999) reflexiona sobre la educación del futuro y por qué las Tic son fundamentales, e indica tres aspectos claves que se deben tomar en cuenta:

- Cambio social y tecnológico acelerado.
- Globalización constante y redistribución horizontal del conocimiento y de las relaciones.
- Sociedad de la innovación impulsada por *knowmads* (Personas nómadas del conocimiento, se caracterizan por ser innovadores, imaginativos, creativos, capaces de trabajar en colaboración con casi cualquier persona, en cualquier momento y lugar).

A su vez Kurzweil (1999) acuña la teoría que se conoce como “Ley de Rendimientos Acelerados” para referirse al proceso evolutivo y tecnológico e indica algunas pautas que los docentes deben tener en cuenta:

- No está limitado a una edad determinada.
- Creativo, innovador, colaborativo y motivado.
- Utiliza la información y genera conocimientos en diferentes contextos.
- Altamente inventivo, intuitivo, capaz de producir ideas.
- Capaz de crear sentido socialmente construido.
- No sólo busca acceder a la información, procura utilizarla abierta y libremente.
- Creador de redes, siempre conectando a personas, ideas, organizaciones...
- Capacidad para utilizar herramientas para resolver diferentes problemas.
- Alfabetizado digitalmente, comprende cómo y por qué funcionan las tecnologías digitales.
- Competencia para resolver problemas desconocidos en contextos diferentes.
- Aprende a compartir (sin límites geográficos).
- Es adaptable a diferentes contextos y entornos.
- Consciente del valor de liberar el acceso a la información.
- Atento a los contextos y a la adaptabilidad de la información.
- Capaz de desaprender rápidamente, sumando nuevas ideas.
- Competente para crear redes de conocimiento horizontales.
- Aprendizaje permanente y para toda la vida (formal-informal).
- Experimenta constantemente Tic (colaborativas).
- No teme el fracaso.

Antonio Mendoza (2012) manifiesta también la importancia de las tecnologías en el aula y los nuevos modos a los que se debe enfrentar la didáctica desde esta perspectiva. Asegura

que la lectura hipertextual

“La denominada alfabetización digital ha de atender a las nuevas necesidades que la tecnología va presentando como medio y soporte para la comunicación; pero, evidentemente, no es solo cuestión de conocer el uso y la manipulación de un determinado programa o sistema informático —aspectos que los nativos digitales controlan por su inmediata inmersión en las tecnologías ya de uso cotidiano—, sino de comprender cómo funciona la textualidad digital y las relaciones de base intertextual que contiene, qué tipo de coherencia mantiene entre sus componentes, además de cómo y por qué un texto remite a otro. La realidad de la lectura hipertextual vendría a ser una combinación de accesos a textualidades multimodales, con mayor o menor éxito según la competencia lectora desarrollada” (pp. 23-24).

Las características anotadas anteriormente relacionadas al perfil docente y en especial del docente de Lengua y Literatura permiten crear un espectro de cambio altamente cualificado. Estos perfiles no solo son desde las Tic sino desde una actitud distinta al mirar la educación del futuro. En relación a la presente investigación se debe tener en cuenta que, para la comunicación oral, el maestro debe incorporar las tecnologías, pero también cambiar su visión de estas en relación a la formación de sus alumnos. Entender que no es una cuestión destinada a los profesores jóvenes y que ellos sean los que las empleen, sino que es una cuestión de la vida docente. La actualización de los maestros en el tema de las Tic debe ser permanente, pero no solo conocer las tecnologías de la comunicación oral sino llevarlas al aula. Para innovar desde las Tic se debe tomar en cuenta que el centro de las actividades son los estudiantes. Los perfiles docentes también deben convertirse en los ideales de la formación de los alumnos y propender a desarrollar sus capacidades similares a las de los estudiantes. La comunicación oral ayuda a cumplir todos los aspectos propuestos por Kurzweil, por eso han sido tomados en cuenta en este análisis. Cabe destacar que las tecnologías no son la solución a los problemas educativos. No se aprovecha en nada que un maestro las tome y las emplee de la misma manera en que hacía sus clases tradicionales. Por ejemplo, las televisiones se colocaron en muchas aulas como una forma de innovación y la realidad fue que no se las empleó en mayor medida con esa función. Lo mismo ocurre con los ordenadores, proyectores y pantallas digitales. ¿De qué sirven sino se las emplea para ayudar a mejorar la práctica educativa? Pues en nada.

Cobo, C., & Moravec, J. (2011, p. 67) indican que “el aprendizaje invisible toma a la tecnología como una herramienta pragmática, con un uso intencionado y cuyo objeto es mejorar la experiencia humana en sí”.

Lo anterior permite caracterizar a las tecnologías en su uso y relacionarlas con la comunicación oral, como se ha visto anteriormente en los procesos metodológicos. Entre

los elementos que se deben tomar en cuenta para utilizar las Tic al relacionarlas con la comunicación oral están:

- Planificar la estrategia de comunicación oral con el uso de Tic manteniendo un propósito bien definido: preguntarnos qué función va a cumplir en la clase el elemento tecnológico, para qué va a servir, en función de qué macrodestrezas y microhabilidades. Por ejemplo si voy a incluir un video, qué objetivo tiene, con qué propósito lo incluyo, que destreza será fortalecida...
- Las tecnologías tienen por objeto contribuir al desarrollo de nuestro *mindware* relacionado a la comunicación oral: las tecnologías deben utilizarse como medio para el desarrollo de los procesos cognitivos, para potenciar la imaginación, la creatividad y la capacidad para innovar.
- Las tecnologías deben ir de la mano con la comunicación oral y funcionar como una herramienta social: las redes sociales deben ser aprovechadas para el desarrollo de la comunicación oral. Los mensajes orales deben ser un vínculo que se relacione con el desarrollo de las destrezas.
- Las tecnologías y la comunicación oral permiten ser experimentales: incorpora el “aprender haciendo”, propende al desarrollo de habilidades de comunicación oral e identificar los aciertos y errores que se dan durante el proceso.
- Entender que la comunicación oral y las tecnologías evolucionan constantemente: el uso que se hace de la tecnología está sujeto a constantes cambios y transformaciones. Y su uso en el aula permite que también la comunicación oral evolucione y se desarrolle en el marco del campo educativo. Unir los dos elementos ayuda a desarrollar actividades diferentes, que permitan el logro de aprendizajes significativos.

Se puede indicar entonces que las tecnologías no son solo un elemento añadido al desarrollo de la comunicación oral sino una parte, que bien manejada y organizada, se convierte en una herramienta fundamental para su desarrollo.

Gráfico11: Las Tic y la comunicación oral



Gráfico11: El relacionar las Tic con la comunicación oral permite identificar los elementos que se deben tener en cuenta para su empleo de manera efectiva. Basado en la propuesta de Cobo, C., & Moravec, J. (2011).

7.3 Los ambientes virtuales

Otro elemento que se debe tener en cuenta para el desarrollo de la comunicación oral son los ambientes virtuales. Este segmento está basado en Correa Bautista, J. E. (2006) quien indica que toda la vida humana en la actualidad gira en torno a elementos virtuales y esto provoca el desarrollo de nuevos elementos semióticos. La mayor parte de la comunicación se da a través de los recursos mediáticos.

La producción de la cultura en el presente siglo se da en mayor medida por los medios de comunicación y las redes sociales. Martín-Barbero (2002) menciona el concepto de *cibercultura* como un elemento de comprender el entorno virtual en la producción de la cultura. Ahora bien la comunicación oral requiere de estos entornos para su desarrollo. Si se toma en cuenta el tiempo que el joven pasa en las redes sociales y los medios de comunicación, así como a la televisión y sus denominados “programas basura” (reality) se puede indicar que no solo están asumiendo un modelo cultural sino un modelo de comunicación oral, por lo tanto, la escuela debe formar al alumnado en su capacidad de uso de la lengua oral en todas sus manifestaciones, porque la enseñanza de la lengua se centra en

el desarrollo de la competencia comunicativa que permite al individuo utilizar en cada momento el registro idiomático que mejor se acomoda al contexto comunicativo. El hablante utilizará modelos de uso - vulgar o descuidado o formal- cuando la situación comunicativa lo requiera y del modo que la situación comunicativa lo demande. Entonces, la organización de la escuela debe proponer nuevas oportunidades de formación tanto dentro de la escuela como en los grupos sociales. Así la comunicación oral como se la conoce hasta la actualidad entra en un proceso de revisión ya que los otros elementos presentes en esta comunicación deben ser entendidos y tratados. La semiótica ayuda en gran medida a entender el comportamiento comunicacional de este siglo y debería ser la puerta de entrada a los procesos comprensivos superiores. Por lo tanto, debe trabajarse desde los primeros años de escolaridad. Un ejemplo palpable de esta realidad es la red social “*WhatsApp*” en la que se produce un fenómeno poco tratado en la actualidad, esto es, encontrar una comunicación oral por escrito. Es decir, entender que el emisor envía un mensaje con todas las características de la oralidad pero en un texto escrito. Ahí se puede entender la gran cantidad de errores que se pueden detectar si se lo analiza como un proceso de codificación. Los lenguajes iconográficos, las variadas representaciones gráficas y el uso de mensajes orales al mismo tiempo que el mensaje escrito hacen que la comunicación entre en procesos diferentes de composición y comprensión. Así la diferencia entre información, conocimiento y comprensión encuentran similitudes pero en verdad tienen distintos niveles de desarrollo. Sin intervención educativa y sin trabajo docente didáctico y pedagógico se corre el riesgo de que el niño-joven-adolescente aprenda a manejarse en el mundo digitalizado de una manera informal y aprenda desde la espontaneidad, la irreflexión y la asimilación de mensajes a la deriva de un proceso cognitivo, procedimental y sobre todo actitudinal.

Al mismo tiempo las redes sociales cambian los modelos comunicativos horizontales por los verticales. Las relaciones con el adulto por parte del joven así como con sus padres y maestros, en muchos casos ha dejado de ser la tradicional para convertirse en la comunicación sugerida por los círculos comunicativos modelados por las redes sociales y los programas televisivos. Así una telenovela que cuente sobre la vida escolar de un grupo de muchachos y su profesor será el modelo que ese grupo cultural tratará de imitar en su relación social de vida. Estos aspectos no deben ser descuidados por el docente al momento de trabajar con los estudiantes. La enseñanza de la lengua tiene elementos que no se han tomado en cuenta como punto de partida. El conocimiento de estos aspectos, si se consideran por parte de los maestros, deberían ser la pauta inicial para la comprensión de la realidad del estudiante - adolescente en lo que respecta al manejo del lenguaje oral. Partir desde cómo el alumno utiliza el lenguaje para lograr una reflexión conjunta entre estudiante - maestro y lograr una concientización de la misma para lograr el desarrollo más eficiente de la lengua oral es la premisa que debe fundamentar esta acción.

Duarte, D. (2003, p.110) nos manifiesta que

“... los anteriores elementos y otros no mencionados hacen pensar que la educación virtual en las instituciones educativas amerita un acercamiento desde lo conceptual y teórico que fundamente las acciones, procedimientos y rutas que se han de tomar para su realización y para la creación de nuevos ambientes de aprendizaje de calidad y pertinencia social”.

La escuela como institución debe asumir este reto y enfrentarlo. Tomar a la comunicación oral por las riendas e iniciar el trabajo organizado, sistematizado, apegado a los lineamientos curriculares y que respondan a los contextos digitalizados de la educación es el proceso que se debe iniciar aquí y ahora.



La Evaluación en la Didáctica de la Comunicación Oral

8.1 La Evaluación Educativa

La evaluación educativa, al igual que la educación en general, ha sido llevada de acuerdo a los modelos vigentes en las diferentes épocas. Etimológicamente “evaluación” proviene del latín “*valere*”, que significa la acción de tasar, valorar, justipreciar, es decir, en definitiva el atribuir cierto valor a una cosa. En el castellano actual, este vocablo ha evolucionado hacia los términos “evaluación” y “valoración” que hoy en día son considerados como sinónimos (Perales Montolío, 2002). El concepto de evaluación educativa ha estado ligado a las circunstancias históricas que ha sufrido la propia educación. Es por ello por lo que a lo largo de los últimos años el concepto de evaluación ha variado en función de las distintas posiciones filosóficas, epistemológicas y metodológicas que han ido predominando (Tejada, 1999). Desgraciadamente, y como señala Pérez Carbonell (2000), las evaluaciones realizadas en épocas del tradicionalismo fueron un fracaso ya que no lograron llevar adelante un proceso integrador de la educación y se limitaron a aspectos puntuales del conocimiento. A partir de 1970, según cuenta Lukas J. (2014) la evaluación logró convertirse en punto prioritario en la educación y señala como aspectos que ayudaron a su desarrollo los siguientes:

- La proliferación de manuales, tesauros, libros de texto, ensayos, etc. sobre temas de evaluación.
- La consolidación de la evaluación como un ámbito específico de la investigación: la investigación evaluativa (Mateo, 2000).
- La aparición de revistas especializadas tales como *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *Evaluation and Program Planning*, *Evaluation News*, *Evaluation and Policy Analysis*, *Evaluation Quartely*, *Evaluation Review*, *New Direction for Program Evaluation*, *Studies in Evaluation*, *Assessment in Education*. También recopilaciones

anuales como *Evaluation Studies Review Annuals*.

- Las grandes universidades de Estados Unidos comienzan a impartir cursos de evaluación como especialización diferenciada de la metodología de la investigación (Universidades de *Illinois*, *Stanford*, *Boston College*, *UCLA*, *Minnesota* y *la de Western Michigan*, por ejemplo). (Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Pérez Carbonell, 2000).
- La evaluación centrada en los objetivos fue evolucionando hacia una evaluación orientada a la toma de decisiones.
- Se crean asociaciones profesionales en torno al campo de la evaluación: — El *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* en 1975, que tras agrupar a los profesionales más representativos de Estados Unidos publicó en 1981 las *Normas para la evaluación de programas, proyectos y materiales educativos*.

Estos estudios dieron un paso fundamental hacia la evaluación cualitativa e integradora. Las reformas educativas en el Ecuador tomaron en cuenta estos aspectos y han servido para repensar la evaluación. Como producto de este repensamiento la última Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) promulgada en Ecuador el año 2011 se manifiesta en el Art. 2 Literal r que se “establece la evaluación integral como un proceso permanente y participativo del Sistema Educativo Nacional”. Por la importancia de la parte legal y las características de la evaluación que esta presenta se procede a anotar tal y como consta en el aparatado legal correspondiente. Su Reglamento indica que:

Art. 184.- Definición. La evaluación estudiantil es un proceso continuo de observación, valoración y registro de información que evidencia el logro de objetivos de aprendizaje de los estudiantes y que incluye sistemas de retroalimentación, dirigidos a mejorar la metodología de enseñanza y los resultados de aprendizaje.

Los procesos de evaluación estudiantil no siempre deben incluir la emisión de notas o calificaciones. Lo esencial de la evaluación es proveerle retroalimentación al estudiante para que este pueda mejorar y lograr los mínimos establecidos para la aprobación de las asignaturas del currículo y para el cumplimiento de los estándares nacionales. La evaluación debe tener como propósito principal que el docente oriente al estudiante de manera oportuna, pertinente, precisa y detallada, para ayudarlo a lograr los objetivos de aprendizaje.

La evaluación de estudiantes que asisten a establecimientos educativos unidocentes (escuelas del sector rural con un solo profesor) y pluridocentes (escuelas del sector rural con

un número incompleto de profesores) debe ser adaptada de acuerdo con la normativa que para el efecto expida el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional.

En el caso de la evaluación dirigida a estudiantes con necesidades educativas especiales, se debe proceder de conformidad con lo explicitado en el presente reglamento.

Art. 185.- Propósitos de la evaluación. La evaluación debe tener como propósito principal que el docente oriente al estudiante de manera oportuna, pertinente, precisa y detallada, para ayudarlo a lograr los objetivos de aprendizaje; como propósito subsidiario, la evaluación debe inducir al docente a un proceso de análisis y reflexión valorativa de su gestión como facilitador de los procesos de aprendizaje, con el objeto de mejorar la efectividad de su gestión.

En atención a su propósito principal, la evaluación valora los aprendizajes en su progreso y resultados; por ello, debe ser formativa en el proceso, sumativa en el producto y orientarse a:

1. Reconocer y valorar las potencialidades del estudiante como individuo y como actor dentro de grupos y equipos de trabajo;
2. Registrar cualitativa y cuantitativamente el logro de los aprendizajes y los avances en el desarrollo integral del estudiante;
3. Retroalimentar la gestión estudiantil para mejorar los resultados de aprendizaje evidenciados durante un periodo académico; y,
4. Estimular la participación de los estudiantes en las actividades de aprendizaje.

Art. 186.- Tipos de evaluación. La evaluación estudiantil puede ser de los siguientes tipos, según su propósito:

1. Diagnóstica: Se aplica al inicio de un período académico (grado, curso, quimestre o unidad de trabajo) para determinar las condiciones previas con que el estudiante ingresa al proceso de aprendizaje;
2. Formativa: Se realiza durante el proceso de aprendizaje para permitirle al docente realizar ajustes en la metodología de enseñanza, y mantener informados a los actores del proceso educativo sobre los resultados parciales logrados y el avance en el desarrollo integral del estudiante; y,
3. Sumativa: Se realiza para asignar una evaluación totalizadora que refleje la proporción de logros de aprendizaje alcanzados en un grado, curso, quimestre o unidad de trabajo.

Art. 187.- Características de la evaluación estudiantil. La evaluación de los aprendizajes debe reunir las siguientes características:

1. Tiene valor intrínseco y, por lo tanto, no está conectada necesariamente a la emisión y registro de una nota;
2. Valora el desarrollo integral del estudiante, y no solamente su desempeño;
3. Es continua porque se realiza a lo largo del año escolar, valora el proceso, el progreso y el resultado final del aprendizaje;
4. Incluye diversos formatos e instrumentos adecuados para evidenciar el aprendizaje de los estudiantes, y no únicamente pruebas escritas;
5. Considera diversos factores, como las diferencias individuales, los intereses y necesidades educativas especiales de los estudiantes, las condiciones del establecimiento educativo y otros factores que afectan el proceso educativo; y,
6. Tiene criterios de evaluación explícitos, y dados a conocer con anterioridad al estudiante y a sus representantes legales.

Se puede observar que los documentos legales que rigen la educación ecuatoriana en cuanto a la evaluación poseen una amplia visión de la evaluación de carácter integral. Toma aspectos fundamentales para el desarrollo del alumno ya no solo desde el punto de vista cuantitativo sino que da una vuelta hacia el aspecto cualitativo y sobre todo en relación de la integralidad del estudiante.

Se incluyen además, aspectos relacionados con las modalidades y tipos de evaluación que toman en cuenta las características individuales de los estudiantes, las adaptaciones curriculares para los estudiantes con estas características y que atienda al contexto en el que se encuentran las diferentes instituciones educativas, su ubicación geográfica, económica, social y política.

Ahora bien, estos aspectos han sido tomados en cuenta y constan en la ley pero, la pregunta que se debe tomar en cuenta es, ¿esto llega al aula y a la realidad de los estudiantes? La realidad que se puede apreciar ya en la práctica educativa es distinta. El maestro emplea en el aula los modelos tradicionales y por consiguiente la evaluación corresponde a esta forma de trabajo. La falta de conocimiento y sobre todo de aplicar la ley, así como la carencia de estrategias de innovación evaluativa son factores que han incidido fundamentalmente en este retraso. Además, se puede indicar que la visión de la evaluación que tienen los docentes se mantiene como una forma de control, de mantener su autoridad, de hacer sentir su poder, en cierta forma mantener la disciplina en el aula, todo esto hace que no cambie su actitud frente a la evaluación.

Otro aspecto que perjudica la aplicación de una evaluación integradora es la falta de instrumentos para la evaluación. Si bien el ME ha tratado de llegar con capacitación y modelos de instrumentos de evaluación estos no son los suficientes para el desarrollo y aplicación en el aula. El maestro elabora pocos instrumentos de evaluación distintos a las pruebas o exámenes de carácter sumativo. Desconoce la forma de estructuración, validación y pertinencia de los instrumentos de evaluación de carácter formativo. Un buen grupo de docentes considera que esta evaluación no tiene mayor importancia y que muchas veces a través de estos procesos “*se regalan notas*” a los estudiantes.

Estos criterios muestran un desconocimiento de los últimos avances educativos referentes a la evaluación educativa.

Los orígenes de estas reflexiones se puede encontrar en la empresa de carácter productivo y fue Cronbach quien manifestó que cuanto mejor se conozcan las circunstancias que rodean la fabricación de un producto, así como sus características, más eficaces serán las medidas que se puedan adoptar para mejorar la calidad y el costo de producción.

Este mismo autor señala que se dieron dos avances importantes en este sentido:

- * El conocimiento es fundamental para tomar las decisiones de mejora.
- * El conocimiento debe basarse en una recogida y análisis científico de la información.

Estas mismas ideas fueron trasladadas a la evaluación educativa, y ahora de las muchas definiciones, los aspectos que se repiten o que siempre están presentes son (Tejada, 1999):

- Se incluyen múltiples objetos de evaluación.
- Incorporan nuevas funciones y momentos evaluativos (evaluación diagnóstica, formativa y sumativa).
- La evaluación es utilizada para mejorar la práctica.
- Se incluyen aspectos relativos al agente evaluador (evaluación interna-externa).

De las muchas definiciones de evaluación la que se tomará como referente teórico es la de Stufflebeam y Shinkfield, (1987, p.183) quienes manifiestan que es un

“proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un

objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados”.

Esta definición al igual que la que manifiesta el ME son claves para determinar aspectos formativos y de toma de decisiones en la etapa experimental de la investigación.

Ahora un punto clave para trabajar en esta investigación es la comprensión de la evaluación desde su carácter cualitativo. La tarea en este aspecto es difícil y compleja de desarrollar. Esta evaluación no se basa únicamente en referentes teóricos como los vistos anteriormente sino que se le debe determinar un rol en la práctica educativa. Es la reflexión y crítica que se realiza a los procesos educativos lo que llevará a su implementación. Se debe llevar a la evaluación como un proceso de construcción de significados y negociación de los procesos y resultados. Se la debe construir con su carácter social y a través de un proceso continuo, flexible, integral y holístico.

Como señala Flórez Ochoa (2001), “para cambiar la evaluación es necesario cambiar el modelo pedagógico, el currículo y la manera de enseñar, pues enseñar, aprender y evaluar son tres procesos inseparables, no puede cambiarse uno solo sin cambiar los demás” (p.109).

La evaluación cualitativa se convierte en un elemento fundamental para el desarrollo de la actividad formativa de los estudiantes. Moreno – Hernández, (2007) indican que hay aspectos que han dificultado su aplicación. Los dos aspectos que resaltan son:

- Se requiere un cambio de mentalidad. En ese sentido, se comparte con lo que plantea Santos Guerra cuando manifiesta que la concepción de educación, y de manera particular de evaluación que tiene un maestro, es un elemento fundamental para tener en cuenta, ya que está influenciada por los imaginarios que los docentes tienen de su función, como también de la manera de ser educados.
- Asumir de manera crítica la propuesta de evaluación cualitativa implica reflexionar y repensar sobre aspectos como: propósitos de la educación, fines de la evaluación, formas de relación y estrategias de trabajo, entre otros. Detenerse a reflexionar sobre estos aspectos y sus posibles cambios y adaptaciones requiere tiempo, dedicación y equipos de trabajo. Situación un poco compleja, cuando se piensa en el número de horas semanales de los profesores, en los pocos o inexistentes espacios de formación y capacitación docente en las escuelas y en los colegios, y en la falta de estructuración de equipos de trabajo en el interior de la mayoría de instituciones educativas.

8.2 Características de la evaluación educativa

De acuerdo con los diferentes tipos y modalidades de evaluación educativa se toman en cuenta las orientaciones, procedimientos y técnicas que se deben plantear en cada proceso educativo. De la calidad de la procedencia y de los datos ofrecidos en cada una dependerá su confiabilidad. Para que la evaluación educativa alcance los resultados requeridos se debe tomar en cuenta los procesos, los contextos de aprendizaje y cumplir con las siguientes características Gómez (2009):

- **Formativa**, que eduque, que facilite a los estudiantes información para conocer mejor sus propias capacidades, actitudes e intereses; las peculiaridades del contexto en el que viven, la calidad de los procesos de aprendizaje que están desarrollando, el valor de los productos así como las fortalezas y debilidades, los obstáculos y facilidades del escenario presente y las posibilidades de escenarios futuros más adecuados y satisfactorios. Por ello, los procedimientos instrumentos y estrategias de la evaluación educativa tienen que ayudar a las personas afectadas a conocerse a sí mismas, a auto regularse.
- **Transparente y justa**, la credibilidad de todo sistema de evaluación reposa en su independencia y en su calidad, ambas requieren la transparencia necesaria para que los agentes evaluados conozcan de forma detallada el qué, el cómo y el quién de todo proceso de evaluación de modo que se eviten las sorpresas no deseadas, las arbitrariedades y las injusticias.
- **Flexible y plural**, la complejidad de contextos situaciones procesos y propósitos del sistema educativo requiere que los programas de evaluación educativa manifiesten la flexibilidad exigida para responder a las diferentes necesidades. La flexibilidad debe reflejarse tanto en la definición de su naturaleza: externa, interna, auto- evaluación, como en la pluralidad metodológica de estrategias y técnicas que se utilizan. Será necesario abrir nuestras mentes como docentes para pensar imaginar y experimentar nuevas formas de evaluación.
- **Relevante o auténtica**, una evaluación sobre aspectos importantes del desarrollo de las competencias fundamentales, sobre problemas reales e instrumentos claves para la vida profesional, personal y social de los estudiantes.
- **Integral**, debe abarcar todas las dimensiones que constituyen las

competencias: conocimientos, habilidades actitudes y valores. Evaluar solamente conocimientos o informaciones sobre todo memorísticos sesga la evaluación y sesga el aprendizaje y no informa realmente de si los estudiantes se están preparando para entender e intervenir de forma competente en su vida profesional o social.

Gráfico 12: Tipos y modalidades de evaluación

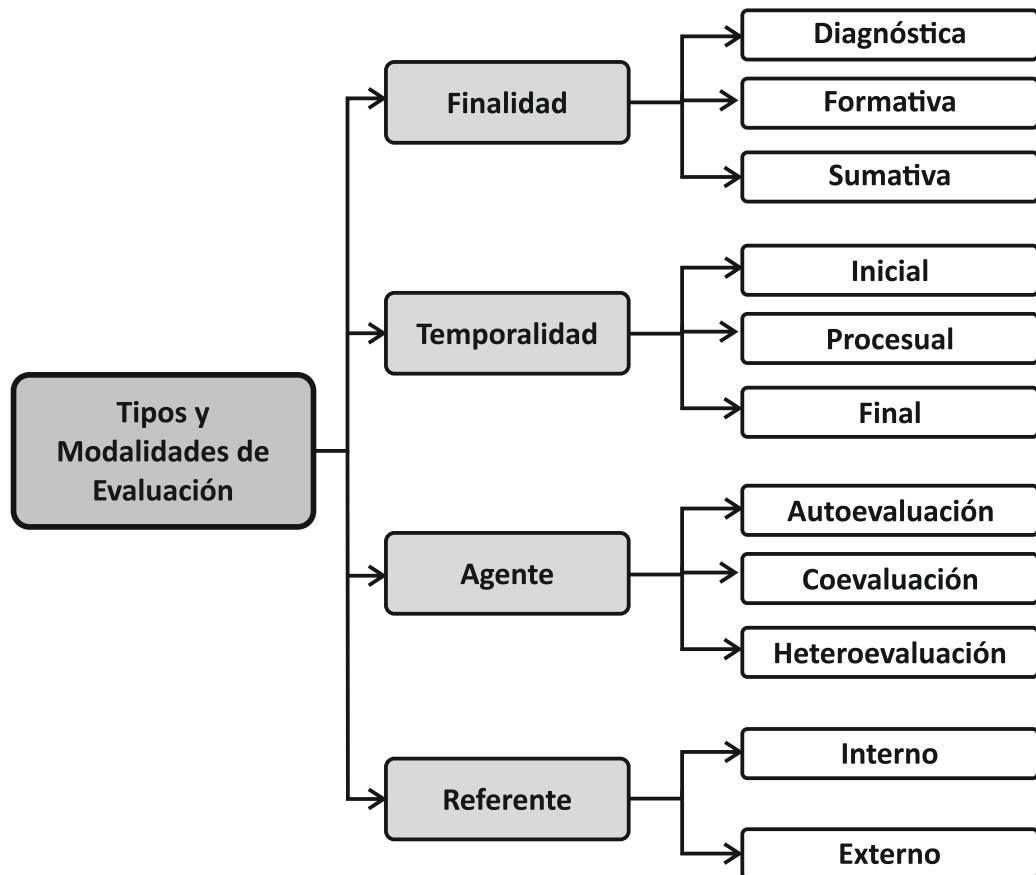


Gráfico 12: La evaluación presenta diferentes tipos y modalidades que ayudan a la comprensión de cada una de ellas en sus diferentes aspectos. Este gráfico representa una forma de clasificación que se tomará en cuenta para la investigación. (Elaboración propia)

8.3 La evaluación cualitativa

Según Lorenzana, R. (2012) el salto cualitativo de la evaluación puede concretarse al pasar de la evaluación de los aprendizajes a la evaluación para los aprendizajes. Pero este salto cualitativo es relativamente reciente y se podría decir que inicia con los fundamentos teóricos que se incorporan desde el campo de la empresa, a partir de 1916, fecha en que Henry Fayol publica su obra *Administración General e Industrial*.

Una aproximación ordenada en el tiempo permitirá abordar con criterios diacrónicos especialmente interesantes para el propósito de la presente investigación, el camino que ha ido recorriendo conceptualmente el término evaluación educativa. De este modo se tendrá una visión más completa desde la que se pueda intentar una perspectiva sintética que permita definir los elementos básicos a emplearse en nuestra propuesta de evaluación de la competencia comunicativa oral, partiendo de la consideración general de que nos encontramos ante un componente concreto y muy específico de la formación del alumnado en las etapas de formación obligatoria.

Un aporte de especial importancia es el de D.L. Stufflebeam (1971), quien define la evaluación en educación como el medio de delimitar, de definir, obtener y entregar información útil para tomar decisiones posibles. Esto implica que en la evaluación hay que dar importancia al entorno, al terreno o la situación, al proceso y al resultado del estudio. Lo importante de la evaluación cualitativa es recabar la información correcta para tomar luego las decisiones necesarias y oportunas.

Kemmis (1986) dice que la evaluación es un proceso de proyectar, obtener, proveer y organizar informaciones y argumentos que permitan a las personas y grupos interesados con la enseñanza, participar en el debate crítico sobre un programa específico. Aquí ya se pueden apreciar elementos de la evaluación relacionados a la pedagogía crítica y que hacen una clara referencia a la evaluación cualitativa ya que se elimina el criterio único de la cuantificación en la evaluación.

Casanova, Ma. Antonia (1999) nos manifiesta que los resultados de la evaluación se valoran de acuerdo con el logro de los objetivos, pero además se emiten juicios de valor sobre los efectos que ha tenido la enseñanza sobre el alumno y sus necesidades. Se distingue en esta parte la importancia de la emisión de juicios de valor al momento de evaluación, es decir dar a conocer la interpretación a partir de las evidencias de un hecho o fenómeno de estudio con un valor criterial significativo. Se toma en cuenta para ello las necesidades de los estudiantes y no de los maestros.

Fernández M. (1986), potencia una perspectiva cualitativa o educativa de la evaluación. Para él la actividad debe sobrepasar la simple medida, la constatación de unos datos, para

proyectarse en función de una tarea comparativa. Se evalúa no cuando se recogen informaciones, sino cuando se valoran dichas informaciones a partir de una actividad asociativa-comparativa. Este autor toma en cuenta la evaluación con criterios relacionados de valoración durante las actividades y la comparación con un estándar establecido. Aspecto que se debe tomar en cuenta en la observación como base de la evaluación cualitativa.

Gómez, P., & Sacristán, G. (1992), también indican que el evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiales, profesores, programas... reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia, para emitir un juicio que sea relevante para la educación. La evaluación en este aspecto se relaciona a todos los procesos educativos y hace referencia incluso a una metaevaluación, por cuanto cada aspecto del currículo debe ser evaluado entendiéndose a la evaluación de la evaluación como parte del mismo. Además, se vuelve a tomar en cuenta los indicadores sobre los cuales se debe evaluar y la emisión de juicios para determinar la relación cualitativa existente entre las dos partes. Se entendería así que la evaluación es determinante para mirar la relación existente entre el indicador y la observación del hecho u objeto de estudio para valorarla a través de la emisión de determinados juicios de valor.

El modelo de evaluación cualitativa, como se observa, se asienta en gran parte de estos criterios y se sustenta en bases epistemológicas diferentes a los enfoques cuantitativos, razón por la cual se denomina a esta orientación como evaluación cualitativa.

a) Características

Para Escudero Muñoz (1988) las características más sobresalientes de la evaluación cualitativa son las siguientes:

- La realidad social aparece como una realidad cambiante y dinámica.
- El individuo es un agente activo que construye y da sentido a la realidad.
- El programa educativo no es un producto considerado al margen del contexto y de los sujetos que lo desarrollan.
- El evaluador ha de poseer marcos de referencia teóricos y posibilitar que la teoría surja de los propios datos.
- La metodología debe ser ecléctica y adaptada al medio educativo.
- Pretende una comprensión holística de los fenómenos, situaciones y

hechos.

- Se centra fundamentalmente en el uso de una lógica inductiva.
- Es una forma más humana de entender a los estudiantes, se centra no sólo en los aspectos intelectuales de la persona, sino también en otras dimensiones de tipo afectivo, social y ético.

Entonces se puede decir que la evaluación cualitativa, acorde con una propuesta constructivista, tiene carácter integral. Se convierte así en la expresión de tres procesos:

- De valorización de los aspectos cualitativos del proceso de aprendizaje.
- De obtención de evidencias que permitan juzgar el logro de los objetivos de aprendizaje en los educandos.
- De manejo de una fuente de información precisa que permita al maestro y a la organización educativa la toma de decisiones.

Un conocimiento, un procedimiento o una actitud a través del proceso educativo se van transformando en una tendencia duradera, adquirida en la experiencia de las personas y esto puede ser evaluado a lo largo del proceso. En la educación formal esta evaluación ha sido poco trabajada y hasta menospreciada. La dificultad de cuantificar los procedimientos y actitudes objetivamente ha hecho que se cuestione la necesidad de evaluarlas. Sin embargo, el hecho de que su evaluación no resulte tan sencilla no implica que se deban dejar de lado, por el contrario, se hace necesario que sean evaluadas para así poder ofrecer ayudas educativas con respecto a su desarrollo. Una forma de lograr esta evaluación es a través de la observación sistemática mediante el seguimiento de los estudiantes durante las diferentes actividades que realizan, estas actividades deberán permitir su actuación y expresión libre. Pueden usarse también las autoevaluaciones, las interevaluaciones y las aplicaciones en situaciones o casos diseñados especialmente para los fines.

8.4 La Evaluación en el Área de Lengua y Literatura

Los lineamientos generales que se han tomado en cuenta en la parte anterior son el fundamento para la evaluación en el área de Lengua y Literatura. La idea de juzgar, de valorar, es esencial. Delimitar el objeto es clave para la ejecución de una evaluación de la actividad propia del área. Si voy a evaluar la comprensión de un texto oral se debe tener en cuenta que ese es el objeto que se debe evaluar y no descuidarse de este objeto. En ocasiones, ocurre que el maestro realiza una actividad de comunicación oral y termina evaluando la comprensión escrita. Esta delimitación se da por el mismo objeto de evaluación de ahí que su conocimiento y manejo desde el punto de vista teórico ayuda a la delimitación. El conocimiento de los aspectos didácticos facilita la construcción de los procesos de evaluación del área. Se puede determinar, entonces, que esta delimitación permite la construcción de los instrumentos de evaluación. Éstos se deben relacionar más con la observación que a las pruebas objetivas en todas sus modalidades. La evaluación de la comunicación oral debe relacionarse también con la selección precisa de los objetivos que se ha diseñado, del método de trabajo que se va a poner en funcionamiento y de las actividades que se van a implementar para intentar que el alumnado consiga los objetivos programados; de ese modo la evaluación se integra como un instrumento didáctico de primer orden en todo el proceso de preparación, formalización implementación y desarrollo del proceso educativo. Pero, se debe destacar que esta observación para ser objetiva necesita de instrumentos y procedimientos metodológicos que ayuden a efectuar una evaluación fiable y válida. Según Ribas T. (2011, p. 62)

“Será fiable si se mantiene el mismo juicio cuando se repite en otro momento, o bien si coincide con la de otro evaluador que valora lo mismo. Será válida si realmente evalúa lo que se propone evaluar. Lo que hará falta es buscar maneras de explicitar y controlar por parte de quien evalúa los criterios que utiliza y cómo los utiliza; definir un modelo del referente que ayude a decidir con qué datos se puede evaluar aquel objeto, y prever y anticipar qué se quiere evaluar y por medio de qué instrumentos. Por ejemplo, si se piensa que saber leer es saber comprender e interpretar un texto, por lo tanto, que es mucho más que recordar algunas informaciones literales, una prueba que sólo pida detalles que aparecen de manera explícita en el texto no será válida, porque no evalúa lo que realmente quiere evaluar. Y una prueba no será fiable si se basa sólo en la impresión que el producto provoca en aquel momento en aquel evaluador, sin criterios definidos de manera más general que permitan afinar, guiar y autocontrolar el juicio que se emite.”

La evaluación con estos factores de fiabilidad y validez ayuda a que esta sea más científica. Por ello las preguntas implícitas de la evaluación deben ser ¿qué evaluamos?, ¿para qué sirve esta evaluación? La idea que se debe mantener en la evaluación formativa es saber qué

y cómo aprenden los estudiantes para fomentar el crecimiento de sus conocimientos, destrezas y valores relacionados al área de Lengua y Literatura, cómo ellos son conscientes del desarrollo de estos elementos y sobre todo cómo ayudan los maestros en el crecimiento de estos aspectos.

La misma autora (Ribas T., 2011:63) habla de un

“concepto más elaborado de la evaluación, más explicativo y más útil, que contemple cuatro parámetros: el contexto o espacio en que tiene lugar, la función o finalidad que se propone, el tipo de procedimiento e instrumentos que utiliza y el objeto o ámbito de conocimiento que observa. Si combinamos estos cuatro factores, obtenemos una gran cantidad de posibilidades ajustadas a las diferentes necesidades y realidades del sistema educativo y de la tarea de enseñar y aprender”.

Estos cuatro pasos se pueden aplicar en las diferentes modalidades de evaluación. Para la presente investigación se hará referencia a la evaluación formativa. Esta evaluación realiza un continuo análisis del aprendizaje que se van dando durante el proceso y permite su realimentación y la de los participantes. Esta función reguladora ayuda a optimizar el desarrollo de las destrezas del área de Lengua y Literatura pues el estudiante podrá medir sus logros de manera cualitativa. La correcta aplicación de estos procesos permitirá al maestro conocer y explicar la situación de cada estudiante y medir el desarrollo de las diferentes destrezas. La autora mencionada anteriormente indica que esta actividad formativa se caracteriza por:

- Implica activamente al alumnado en el proceso de evaluación.
- Da retroalimentación del proceso de aprendizaje a los actores implicados.
- Permite la comprensión del proceso que se está siguiendo.
- Promueve espacios para aprender a usar instrumentos y recursos para gestionar mejor el propio aprendizaje.
- Busca la negociación de significados de lo que se está evaluando entre alumnado y profesorado.
- Prevé espacios de diálogo «auténtico» entre alumnos y de éstos con el profesor para favorecer el aprendizaje.
- Transmite una actitud de confianza ante las actividades de evaluación y las presenta como un instrumento por continuar aprendiendo a lo largo de la vida. (p.66)

Si se entiende a la competencia comunicativa como el “un conjunto de habilidades, estrategias y conocimientos que son necesarios para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales” (Pérez Esteve y Zayas, 2007:91) se puede indicar que la evaluación del área se debe centrar en estos aspectos claves. El saber relacionar e interactuar en la cotidianidad de la comunicación estos elementos, llevarlos al aula, desarrollarlos y evaluarlos en forma eficiente debe ser el quehacer evaluativo docente.

El ME ha planteado dos formas de evaluación de las macrodestrezas del área. La primera, en la reforma de 2010 en la que se subdividieron en microhabilidades para el desarrollo y la otra con el Ajuste curricular (2016) en la que se realizan tareas completas para medir su desarrollo. Las dos estrategias son válidas y los autores más representativos tampoco logran ponerse de acuerdo en este aspecto, por lo que se consideran en la presente investigación a las dos como válidas y se opta por la evaluación de los subprocesos para el desarrollo de la competencia. Los diferentes dominios de contenidos, los saberes y habilidades implicados, aunque constituyan un todo integrado en determinadas competencias, presentan rasgos diferenciados a la hora de ser evaluados y tienen modelos propios que los explican. La propuesta incluye una matriz de evaluación sin elementos demasiado sofisticados y que el maestro lo puede trabajar en el día a día.

8.5 La Evaluación de la Lengua Oral

La evaluación de la lengua oral, motivo de esta investigación, es tradicionalmente considerada difícil por los maestros por cuanto no cuentan con las herramientas necesarias y la han pasado a un segundo plano en su práctica profesional. La comunicación oral no queda guardada en el tiempo y el espacio, tiende a desvanecerse luego que se ha realizado, por lo tanto no se puede archivar como los instrumentos de evaluación habituales. Esto en contradicción con el avance de esta forma de comunicarse en la cotidianidad. El maestro para evaluar este aspecto necesita de dos aspectos básicos: un instrumento de evaluación adecuado para este proceso y la concentración necesaria para poder evaluar el momento mismo en que se realiza la actividad. Esta concentración debe estar acompañada por el dominio de las temáticas y los pasos de la destreza que se necesitan para completar el instrumento de manera efectiva. Sobre este aspecto Ribas T. (2011, p.72) manifiesta que “necesitamos registrar y reproducir los discursos orales, monologales o interactivos, con el fin de poder poner en práctica, tanto por parte de profesorado como de alumnado, las capacidades de reflexión metalingüística que requiere toda evaluación”.

La construcción de un instrumento de evaluación de la lengua oral debe estar en concomitancia con elementos claves para su desarrollo, que respondan tanto a los elementos que integran el currículo y sus indicadores de evaluación como a las necesidades

comunicativas que tengan los estudiantes de acuerdo a su contexto. El definir el modelo de lengua oral que se quiere desarrollar en los estudiantes ayuda a definir los indicadores más idóneos para su evaluación, pero esto requiere una nueva forma de mirar los procesos educativos y el desarrollo de las macrodestrezas de escuchar y hablar como se ha visto a lo largo de esta investigación. La poca importancia que los docentes dan a este aspecto se relaciona con los elementos anteriormente citados. Por ejemplo, y citando a Ribas T (2010), dice que existe un “desacuerdo en el modelo de lengua, unido a la poca asunción entre el profesorado de un modelo didáctico que explique la enseñanza y el aprendizaje del oral, pueden acabar de explicar por qué esta habilidad discursiva tiene tan poca presencia en las evaluaciones del área de Lengua”.

Varios autores en relación a esto manifiestan de manera general (Ballesteros y Palou, 2002; Egaña, 2010) que existen pocos estudios relacionados a la evaluación de la comunicación oral lo que dificulta su desarrollo y la relegan de la práctica pedagógica habitual. Finalmente Ribas T. (2010) sugiere algunas ideas que se deben tomar en cuenta el momento de la comunicación oral:

- Preparar pequeñas actividades que tengan que ser orales y que sean registradas y evaluadas por los mismos alumnos.
- Pensar qué géneros orales, en qué contextos sociales y qué secuencias textuales se trabajarán en cada curso, para poder planificar tareas que permitan un progreso en el aprendizaje y que contengan actividades de evaluación reguladora y certificativa final.
- Llevar a los alumnos a realizar pequeñas actividades orales que trabajen intensivamente algún aspecto delimitado dentro de la actividad global.
- Explicitar con los alumnos, a partir de ejemplos y de modelaje, las características de cada producción oral que se pide, tanto del producto como del proceso para conseguirlo.
- Elaborar un portafolio o carpeta de lengua oral, en que se recojan muestras y valoraciones de las propias producciones y donde pueda observarse la evolución del alumno a lo largo de un curso o de un trimestre (Escobar, 1999).

El centro de la educación es el alumno y todo proceso de educativo debe centrarse en él. La evaluación debe centrarse en el alumno y en lo que este realiza en las estrategias metodológicas. Dolz-Mestre, J., & Schneuwly, B. (1997) en su teoría plantean al respecto que el “interaccionismo subjetivo, da prioridad a la dinámica transaccional en los intercambios durante el aprendizaje. Una teoría sociocognitiva del aprendizaje centrada

sobre todo en los textos de interacción, la influencia mutua, los intercambios verbales y las actividades de construcción conjunta en situaciones naturales” (p.81). Como se puede observar el hecho de compartir los momentos de interacción con los estudiantes es fundamental, pues se debe evaluar la comunicación oral el momento de su realización. Ahora también se debe destacar que aprender a comunicarse es progresivo y establecer esta progresión el momento de evaluar permite que el maestro estar conciente de los objetivos y dificultad que representan los procesos de acuerdo a las características de los alumnos. Si la competencia oral es “expresar con calidad y oportunidad las ideas, conocimientos y sentimientos propios a través de la palabra, adaptándose a las características de la situación y la audiencia para lograr su comprensión y adhesión” (Villa Sánchez y Poblete Ruiz, 2008: 186), entonces la evaluación se debe efectuar el momento de su realización. Se debe tener en cuenta las competencias pragmáticas que son el uso funcional de la lengua así como también el dominio del discurso, su cohesión y la coherencia. Cada uno de estos elementos incluye conocimientos, destrezas y habilidades que se puede evaluar desde distintos puntos de vista.

Graciela Vázquez (2000, p. 4) recuerda que “hablar es una destreza activa y, a diferencia de la escritura, está sometida a las urgencias del ahora y del aquí. De ahí que resulte imprescindible plantearse algunas cuestiones que no tienen relación con lo puramente lingüístico: los elementos de carácter emocional, los estilos de aprendizaje y las estrategias correspondientes”.

La evaluación de la expresión oral es exclusivamente formativa. Es decir ayuda en la formación de quien enseña y a quien aprende. La evaluación se convierte en instrumento de aprendizaje, refuerzo y estímulo para nuevos aprendizajes. La evaluación es aprendizaje. La doble vertiente que se debe tomar en cuenta es que mientras los estudiantes avanzan en el desarrollo de la comunicación oral los maestros pueden ir mejorando en la ayuda que le puedan brindar a los primeros. En este ámbito de trabajo no cabe la sanción, la calificación, la demostración de poder. Lo único pertinente es el avance continuo hacia el logro de las destrezas. La evaluación debe convertirse en ánimo y estímulo para que los alumnos "se expresen de manera apropiada y precisa sin tener que limitarse a un sinfín de exámenes y de ejercicios de corrección" (Leo Van Lier, 1995:3). La forma de evaluación tradicional ha llevado a que los estudiantes permanezcan en silencio, cerrándose a la comunicación y al encuentro con los demás. En el aprendizaje de la expresión oral existen ciertas actividades intelectuales que las evaluaciones estandarizadas no pueden ni documentar ni fomentar ya que se producen el momento mismo en que se produce la comunicación oral y separar aquellas actividades constructivas de la calificación es un aspecto que marca definitivamente las actitudes de los sujetos ante el hecho de hablar, tanto del profesor como del alumno.

La actitud de los profesores juega un papel fundamental el momento de evaluar la comunicación oral ya que con su aprobación o desaprobación hace que los estudiantes

sigan en su proceso comunicativo, lo cambien o entren en procesos de duda sobre cómo lo están haciendo. Las actitudes del maestro se relacionan con la idea de calificación o sacar notas para los promedios finales. Desgraciadamente en la escuela todo está bajo la sospecha de que cualquier manifestación del alumno será objeto de control. Si se quita esta manía permanente de los docentes, el profesor centrará sus esfuerzos en brindar la ayuda necesaria que los alumnos aseguren su progreso. La importancia de este análisis radica en que los datos observados y la información recogida deben adquirir un sentido y significado educativos prácticos. La coherencia epistemológica es la base de la coherencia didáctica.

Lo planteado anteriormente, en relación a la evaluación formativa quedará como ejercicio vano de retórica estéril sino se llega a la aplicación práctica en el aula. El instrumento de evaluación que se propone después, en esta investigación, busca encontrar esa relación entre teoría y práctica. La forma en la que el profesor entienda la enseñanza y el aprendizaje y el sentido que da a su propia acción, dando siempre por supuesta la coherencia entre la concepción y la práctica docente, será el marco de referencia obligado en el que los datos se vuelven comprensibles y significativos.

Es importante entender que una enseñanza centrada en el alumno, orientada y preocupada por la comprensión de los fenómenos observados, que tenga en la experiencia de los sujetos que aprenden una referencia válida para valorar su progreso; que fomente el aprendizaje colaborativo, que desarrolle el pensamiento crítico y autónomo y que integre la evaluación formativa; una enseñanza orientada a la comprensión y no al examen, será la base para que se pueda dar paso al desarrollo de las competencias orales y es ahí donde se debe medir cualitativamente.

Los instrumentos de evaluación cualitativa recogen datos valiosos y significativos que informan de la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se dan en el aula y posibilitan los procesos de investigación sobre la propia práctica. Cada profesor con esos datos extrae lo que realmente considera importante y significativo de cara al aprendizaje de la expresión oral. Implícitamente supone además el reconocimiento de su capacidad de decisión profesional y de ejercicio responsable. Tales instrumentos tendrán la ventaja de que en ellos recogerán más fielmente las propias convicciones de los sujetos implicados, sus creencias, ideales e intereses, contando de partida con los principios morales que toda actividad de intervención educativa conlleva, sobre todo atendiendo a las consecuencias que ellas provocan o pueden producir en los sujetos, a corto y a largo plazo. En todos los casos se tratará de seguir aprendiendo a través de las prácticas de evaluación para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Compartir con el alumno y apreciar el desarrollo de su comunicación oral, sería evidentemente un acto de escucha activa e interactiva o de práctica oral directa y “pactada”, de manera que la evaluación cualitativa se produzca en términos relacionados directamente con su realización “ha producido los mensajes previstos” y con qué características para que la actividad lo que busque no se centre en la “calificación más o menos normativa” de mensaje producido, sino en el hecho de que se

haya realizado la actividad programada porque el objetivo es, precisamente, la realización de la actividad y el aprendizaje se centre, en la realización de la actividad.

Estas actividades de evaluación están en relación con los procesos didácticos analizados anteriormente para el desarrollo de las macrodestrezas se deberán tener en cuenta las microhabilidades que se ejecutan en cada una de las tareas. El desarrollo de la evaluación de la comunicación oral requiere una preparación, desarrollo, revisión y análisis de resultados para la realimentación al igual que cualquier otra evaluación y su complejidad debe estar determinada por la gradación que le dé el maestro de acuerdo a la edad y nivel de dificultad esperado. Es prioritario un cambio de mentalidad del trabajo en el aula y de su evaluación para lograr un desarrollo comunicativo oral eficiente en los estudiantes.

8.6 El proceso de evaluación

La evaluación debe seguir un proceso de tres momentos: medición, análisis y toma de decisiones.

La **medición** es el primer paso para la recolección de la información. Para ello primero se debe realizar un diagnóstico del grupo a través de la revisión de los diferentes elementos de las destrezas con criterio de desempeño. Es decir, revisar los conocimientos, las destrezas - microhabilidades y el nivel de profundidad requerido para los diferentes cursos de Escuela Básica. Una vez revisados y diagnosticados estos elementos se procede a la selección de las técnicas, instrumentos, actividades e indicadores de evaluación. Se denomina técnica de evaluación al conjunto de procedimientos utilizados por el docente con la finalidad de obtener información acerca del desenvolvimiento del alumno. Entre las principales técnicas de evaluación educativa se encuentran: observación, encuesta, test (pruebas), portafolio.

Cuadro 12: Técnicas de evaluación con su respectiva característica

Técnica	Características
Observación	La observación es un proceso intencional elaborado y estructurado previa y sistemáticamente, cuya función es recoger información significativa para el observador sobre un objeto o persona tomada en consideración. Nigro, R. G., & Trivelato, S. L. (2005) citando Wittrock y Cols. (1989) indican que “los profesores deben observar más sistemáticamente para mantener la continuidad de la clase, el manejo de la instrucción y el interés de los alumnos, así como para obtener una evaluación informal y formativa de los alumnos”. Según Anguera (1997) la observación sistematizada presenta las siguientes características: - Es específica y cuidadosamente definida, lo que supone un estudio anterior. - La tipología de los datos a recoger se fija previamente. - Emplea pruebas mecánicas o auxiliares para la exactitud. - El grado de control depende precisamente en gran parte de los instrumentos empleados. - Existe igualmente control del observador y del observado, limitando sus prejuicios y tendencias. - Generalmente es cuantificable. - Se suele emplear especialmente en el estudio de pequeños grupos. - Ciertos datos pueden ser categorizados solamente en visión retrospectiva. - La cantidad de unidades de tiempo puede variar en función del problema. - Las categorías de todo o nada son adecuadas si el propósito de la investigación solamente requiere un informe de los hechos objetivos de comportamiento. - No debe olvidarse el contexto en el que transcurre la situación.
Encuesta	La encuesta es una técnica para recopilar información mediante un cuestionario que puede ser oral o escrito. Esta puede ayudar para determinar aspectos formativos del estudiante como habilidades y valores. López Tejeda, V., & Pérez Guarachi, J. F. (2011) indican que la encuesta permite: - Recuperar información con respecto a sucesos acontecidos a los encuestados. - Estandarizar los datos para un análisis posterior. - Que la investigación social valore los aspectos subjetivos de los miembros de la sociedad.

Test (pruebas)	Se denominan test a las pruebas o exámenes que sirven para evaluar el desempeño cognitivo, motriz o afectivo. La mayoría se emplea para evaluar los conocimientos de los estudiantes luego de un proceso educativo. Existe una variedad de test de acuerdo a los objetivos que se plantean y a las características del aspecto que se quiere evaluar. Los exámenes pueden ser orales o escritos, con preguntas de respuestas abiertas (donde el estudiante responde libremente) o preguntas de respuestas múltiples (el estudiante debe seleccionar la respuesta correcta de un listado).
Portafolio	El portafolio puede tener dos vertientes a la vez, al ser un método de enseñanza, y también de evaluación, y consiste en realizar una colección de los trabajos de diferente índole realizados tanto por el docente como por el estudiante. Es un método por cuanto ayuda a desarrollar el conocimiento de la forma en que se aprende y a obtener una comprensión de sí mismo como aprendiz. Y luego esta se convierte en la evidencia de los aprendizajes que necesita el maestro para su evaluación, la misma que puede ser desde varias tipologías y modalidades.

Cuadro 12: Técnicas de evaluación educativa más recurrentes con sus características. (Elaboración propia)

Las técnicas de evaluación se ayudan de los instrumentos de evaluación que son herramientas metodológicas empleadas por los docentes y/o estudiantes para realizar las mediciones y registrar su desenvolvimiento. Cada técnica requiere de una serie de instrumentos. Los instrumentos más empleados para cada técnica se los puede resumir en el siguiente cuadro:

Cuadro 13: Técnicas e instrumentos de evaluación

Técnica	Instrumento
Observación	Lista de cotejo Escala de estimación Rúbricas Registros
Encuesta	Cuestionario Matrices
Entrevista	Cuestionario Protocolo
Test	Orales Escritos Práctica No estructuradas Objetivas Estructuradas

Cuadro 13: Indica los instrumentos de evaluación que se pueden requerir de acuerdo a las técnicas de evaluación (Elaboración propia)

Ribas T. (2011) indica que “entendemos por instrumentos de evaluación aquellos artefactos que sirven para llevar a cabo el proceso de evaluación” (p.68). Entonces, los instrumentos de evaluación son herramientas metodológicas, medios u objetos empleados por el docente y el estudiante para realizar observaciones, mediciones o registros del comportamiento del alumno en las áreas cognitiva, procedimental y actitudinal. Estos instrumentos promueven un aprendizaje reflexivo a la vez que proporcionan informaciones o realimentación al profesorado y alumnado para reorientar el proceso que se sigue, estimular la interacción verbal, desarrollar procesos de reflexión metalingüística y metacognitivos, guiar las decisiones y orientar las acciones para resolver satisfactoriamente las tareas.

Una vez que se han podido realizar estas mediciones se puede observar si se cumplieron o no los objetivos planteados. Es decir, los instrumentos de evaluación permiten ver el avance formativo y procesual de los estudiantes. Desgraciadamente estos instrumentos en la comunicación oral son escasos y no se suelen validar para su universalización. Su aplicación en todos los espacios y contextos no siempre es el adecuado, por ello su adaptación a las necesidades de los docentes y alumnos por parte de los maestros debe ser permanente.

Finalmente, y como parte de la medición, están las actividades de evaluación que son las tareas o acciones que determina el docente para que sean desarrolladas por los estudiantes de manera autónoma y que se realizan tanto en forma individual como grupal. Entre las principales actividades de evaluación están: informes, lecciones, consultas parciales, ejercicios, problemas, maquetas o modelados, participación en clase, proyectos, investigaciones, organizadores gráficos, esquemas, exposiciones, demostraciones, pruebas... entre otras. Para estas actividades es conveniente que se empleen los instrumentos de evaluación antes citados. De esta manera y con la elaboración tanto de las tablas de especificaciones como de las rúbricas se realizará una evaluación más técnica y precisa.

Entre las características principales de estas tareas de evaluación cabe destacar las siguientes:

- Son actividades contextualizadas vinculadas a situaciones que resulten significativas para el estudiante.
- Son problemáticas abiertas no tienen una única respuesta permitiendo que los estudiantes construyan varios productos y respuestas que pongan de manifiesto la calidad de sus competencias.
- Son exigentes en el sentido de que requieren para su realización competencias de orden superior como entender, analizar, relacionar, sintetizar y organizar más que solo memorizar o reproducir (Monereo y Pozo, 2003).

Todas estas estrategias deben compartir los propósitos del proceso de enseñanza y aprendizaje y los criterios de evaluación, ofrecer retroalimentación adecuada y oportuna e implicar a los estudiantes como evaluadores. El uso de tareas auténticas contribuirán a la flexibilidad y la pluralidad metodológica que la evaluación educativa debe tener.

Los docentes, en su mayoría, cumplen la evaluación hasta el proceso de medir y cuantificar estas mediciones. Pero como se ha observado este es únicamente el primer paso de la evaluación.

El segundo paso constituye el **análisis de los resultados**. El análisis se lo debe efectuar tomando en cuenta aspectos cuantitativos y cualitativos que incidieron en la medición. Desarrollar un profundo estudio de las causas que originaron los aciertos y errores. Entre los aspectos que se deberían tomar en cuenta para el análisis de las causas están:

- La estructura del instrumento. El instrumento fue elaborado técnicamente lo que permitió la comprensión de todas las preguntas o existieron preguntas con bajo promedio de calificación porque su redacción fue incomprensible, el instrumento cumple con el objetivo para el que fue creado...
- El nivel de dificultad. Los conocimientos fueron graduados de acuerdo a lo trabajado con los estudiantes. Se tomó en cuenta su edad, su nivel de desarrollo cognitivo...
- La extensión del instrumento. El tiempo que se dio para el desarrollo fue adecuado al nivel de dificultad. Se calculó para que no sea ni demasiado fácil el resolver ni demasiado complejo en relación a los diferentes aspectos de la evaluación.
- Las circunstancias en las que se realizó la prueba fueron las adecuadas. Todos los estudiantes estuvieron al tanto de la evaluación. Se prepararon, se les dio las oportunidades que requirieron, en el ambiente adecuado y con la concentración necesaria para su ejecución.
- Los recursos. Se tenían todos los recursos necesarios para realizar la evaluación lo que garantiza la obtención de resultados y a la vez que estos sean justos y reales.

El último paso en el proceso de evaluación es la **toma de decisiones**. Esta toma de decisiones es fundamental en la evaluación por cuanto permite al docente llegar a conclusiones sobre su práctica profesional y auto-criticarse en su tarea. Además, el cierre de la evaluación de una manera técnica y desde su criticidad. Las decisiones más importantes que se deben tomar son:

- Informar a los involucrados en el proceso de evaluación sobre los resultados que obtuvieron y cómo esos resultados le ayudan a mejorar en su tarea educativa.
- Realimentar los procesos educativos que no fueron asimilados por los estudiantes. Esta realimentación puede ser individual o colectiva dependiendo del número de estudiantes que la necesiten. Se considera un porcentaje de más o menos el 30% de alumnos que no obtiene el mínimo requerido se necesita realizar una realimentación general. Cabe destacar que la realimentación consiste en cambiar las estrategias con las que se trabajó e implementar estrategias alternativas que permitan al estudiante acceder al conocimiento desde otros puntos de vista.
- Si los resultados generales de la evaluación no fueron los esperados en su conjunto se puede realizar otra evaluación. Esta evaluación debe ser con otro instrumento de evaluación. Muchos docentes como una manera de “ayuda” a los estudiantes toman la misma evaluación y con el mismo instrumento, sin tener en cuenta que esa evaluación y ese instrumento es el que no pudieron sus estudiantes.
- La implementación de otras estrategias de trabajo durante la retroalimentación requiere también de un cambio de los recursos empleados tanto en el desarrollo de los procesos metodológicos como en la evaluación.
- Finalmente, la decisión más compleja que deben tomar los maestros es la promoción de los estudiantes al siguiente nivel educativo. Esta decisión se la toma una vez que el estudiante ha tenido todas las oportunidades de evaluación y cumplido con todos los procesos legales requeridos para el efecto.

a) La observación

La observación, como se vio anteriormente, es una técnica de evaluación que tiene toda la validez y confiabilidad científica. Esta técnica es la base fundamental para la propuesta de la presente investigación por ello se ahondarán en algunos de sus elementos claves.

La observación permite describir las características de los distintos fenómenos. En la evaluación permite describir objetivamente la realidad para analizarla. Por ello, determinar el objeto que va a ser motivo de observación es prioritario. Es decir, se debe determinar el objeto de observación. Los criterios para la observación pueden cambiar de acuerdo a la clase de observación que se realizará. Para la presente investigación se tendrán en cuenta criterios de: (Forneiro, M. L. I., 2008)

Ocurrencia: se trata de la constatación de si un fenómeno se da o no.

Orden: a veces resulta importante consignar el orden en que aparecen unas conductas o categorías conductuales.

Frecuencia: se suele utilizar en el registro de conductas, clases de conducta e interacciones y la continuidad con la que se repiten estas conductas. Hace referencia a la extensión en la cual un determinado evento ocurre en una unidad de tiempo.

Duración: a veces la frecuencia no es suficiente, ya que el comportamiento humano se produce de forma temporalmente extensa y puede no ser reducible a actos concretos.

Las propiedades temporales de un evento pueden ser (Cone y Foster, 1982):

- 1) El intervalo entre el comienzo y el final de una actividad
- 2) El intervalo entre la presentación del estímulo y el comienzo de la respuesta
- 3) El intervalo entre las manifestaciones sucesivas observadas

Dimensiones cualitativas: cuando interesan los aspectos cualitativos de una determinada unidad de observación, se debe medir la intensidad, magnitud o adecuación de dicha unidad de observación.

La observación debe registrar los datos de una manera sistemática y organizada para ello se debe estructurar un protocolo o sistema de observación lo que permite la replicabilidad y el control de los resultados.

Los instrumentos más utilizados para la observación son:

b) Registro Anecdótico

Es un instrumento que permite registrar, de manera puntual y en el momento que sucede, incidentes o hechos ocurridos dentro del ámbito escolar - sean de signo negativo o positivo- que se consideren relevantes. La observación debe realizarse sobre hechos y no basarse en impresiones del observador o en interpretaciones de esos hechos. Es importante registrar datos de la situación en la cual los hechos ocurrieron, dado que el contexto puede otorgar

diferentes significados y ayudar a comprender por qué ciertos comportamientos suceden precisamente en ese momento o lugar. Ahora bien, esto no impide que el docente incluya "comentarios" en el registro anecdótico, siempre que no reemplacen a la descripción de los hechos o comportamientos, ni se confundan con esa descripción. Con la aclaración de que se trata de comentarios o impresiones, estos pueden ser útiles en el análisis posterior de los datos. Si una conducta no habitual aparece solo en una ocasión y no vuelve a repetirse, parecería no obedecer a ningún cambio estable de conducta; el registro anecdótico en el cual figura podría desecharse. En cambio, si esa conducta se reitera, habrá que considerarla, para detectar sus causas y decidir un curso de acción. Pare ello, puede ser conveniente comentar con el alumno lo que se ha observado y, si el caso lo permite, lograr acuerdos que lo incluyan en el plan de acción. Ahora bien, cuando la conducta registrada como inusual es positiva, sí conviene aprovecharla para estimular al alumno a continuar con este comportamiento o actitud. Finalizado un período de tiempo durante el año escolar, podría ser cada bimestre o trimestre -, es aconsejable la elaboración de un anecdotario resumen que recoja varias observaciones sobre el alumno, registradas por uno o más profesores y permita, de esta manera, contar con una perspectiva más completa sobre su comportamiento.

c) Registro Descriptivo

Es un instrumento que permite recoger información sobre el desempeño del alumno en relación con una destreza que se desea evaluar. Esta debe ser explicitada en el registro y, a continuación, debe describirse la actuación del alumno/a en función de la misma; finalmente se registra la interpretación del docente sobre el hecho evidenciado.

d) Lista de cotejo, comprobación o control

Consiste en un listado de actuaciones o destrezas que el alumno debe alcanzar, cuyo desarrollo o carencia se quiere comprobar; permite registrar "presencia a ausencia" de determinado hecho o comportamiento. Para construir una lista de cotejo se recomienda:

- Especificar la actuación, la destreza o el producto a ser observados. Por ejemplo: "escuchar y comprender las ideas principales del discurso".
- Enumerar los comportamientos o rasgos centrales de tal actuación: Por ejemplo: "interpretar una señal", "resolver un jeroglífico", etc. En algunos casos se agregan a la enumeración las dificultades o errores más frecuentes. Por ejemplo: "confunde el significado de las referencias en los mapas"

- Ordenar los elementos enumerados y agruparlos en categorías afines: Una agrupación podría ser por el tipo de imágenes, según su grado de abstracción...
- Diseñar el formato de la lista: hay que disponer de un lugar donde señalar la presencia de cada comportamiento o rasgo, de modo dicotómico (presencia, ausencia, sí/no).

e) Escala de valoración

La escala permite registrar el grado de desarrollo de las destrezas que se desea evaluar, en relación con una persona o una situación. La ventaja sobre la lista de control es, precisamente, que la valoración graduada de cada destreza, otorga mayor precisión al registrar lo observado.

Para construirla se recomienda:

- Especificar la destreza, el procedimiento, el rasgo o el producto a ser observados. Por ejemplo: resolución de ejercicios, desarrollo de una exposición oral (procedimientos), integración social, informes escritos, gráficos...
- Enumerar las características centrales de cada resultado (igual que al construir listas de control). Por ejemplo: en el desarrollo de una exposición oral “emplea un vocabulario adecuado”, “utiliza recursos de apoyo”...
- Definir la escala según las características: establecer como medir la cantidad o calidad de las mismas. Por ejemplo: un trabajo escrito puede ser “de extensión adecuada, muy extenso, poco extenso”, o bien, puede ser “excelente, muy bueno, insuficiente” en la calidad. La construcción de la escala supone definir los extremos y los puntos intermedios.
- Especificar las instrucciones: que es lo que se está evaluando y como registrar las marcas en el instrumento.
- En cuanto a su modo de presentación, las escalas pueden ser numéricas, gráficas o descriptivas.

f) Escalas Numéricas

Estas escalas valoran el grado de desarrollo de una destreza mediante una serie ordenada de números, cuya significación es determinada por el evaluador.

g) Escalas descriptivas

Son aquellas que presentan un escalonamiento de la calidad del objeto evaluado desde un grado mínimo hasta un grado máximo pero como su nombre lo indica, lo hacen describiendo el grado de desarrollo de una destreza, a través de un conjunto de expresiones verbales. Esta descripción de las categorías, permite su adecuación a las necesidades y particularidades de cada situación, con la obtención de información precisa sobre el desarrollo paulatino de las destrezas de cada alumno.

h) Portafolio

Para culminar este apartado sobre los instrumentos de evaluación, se verá el portafolio o carpeta del alumno, que sintetiza una nueva manera de entender la evaluación y que integra muchas de las ideas que se han descrito. El interés de este instrumento radica en el hecho de que puede hacer evidente el proceso de aprendizaje y de producción o de comprensión de los textos, sean orales o escritos. Consiste en un conjunto de productos elaborados por el alumnado en momentos y situaciones diversas, organizado con una finalidad específica: ilustrar el proceso y verificar los objetivos conseguidos. Por esta razón, no sólo recogerá los productos finales, sino también otros escritos o reflexiones elaboradas mientras se aprendía. El portafolio posee también una función de comunicación y de interacción de los actores implicados en el proceso: entre profesorado y alumnado, en primer lugar, pero también de alumnos entre sí, entre alumnos y familias o entre maestros y familias. Es una herramienta poderosa para promover la autoevaluación y el control sobre el propio aprendizaje. Además se permite al estudiante reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje sobre los progresos que realiza, las dificultades que encuentra y las debilidades que tiene. El portafolio por tanto no es solo una colección de evidencias sino que estas están organizadas de manera que expliciten el proceso de aprendizaje individual, describan procesos metacognitivos individuales y procesos socio-afectivos grupales, presenten juicios de autoevaluación, valoren el logro de objetivos y el desarrollo de competencias y establezcan metas futuras de desarrollo personal y profesional.

En este sentido el portafolio más que un instrumento de evaluación es un sistema de evaluación ya que puede contener otros instrumentos y recursos de evaluación que deben ser coordinados.

En el portafolio, el estudiante examina donde ha estado, donde está, cómo ha llegado hasta allí y donde necesita ir, los conocimientos que tiene y las lagunas que detecta y pone en

evidencia las estrategias de aprendizaje que ha empleado. Esto posibilita al docente acompañar al estudiante durante todo el proceso, proporcionándole orientación y recursos, retroalimentación para superar los obstáculos y fortalecer sus habilidades.

El portafolio ayuda al estudiante a desarrollar el conocimiento sobre la forma en que aprende, metacognición; a obtener una comprensión más profunda de sí mismo como aprendiz y a partir de esta comprensión planear, ensayar y adquirir competencias que le ayuden a aprender mejor y en una gama más variada de situaciones. El portafolio es un instrumento privilegiado para el desarrollo de los dos pilares del aprendizaje relevante: la autonomía y la responsabilidad.

En definitiva, el portafolio es una actividad que posibilita el aprendizaje autónomo, el estudio independiente, las capacidades de autorregulación y la capacidad de aprender cómo aprender.

Las características principales del portafolio pueden resumirse en las siguientes:

- Está centrado en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
- Consiste en una colección sistemática, organizada y justificada de evidencias del trabajo de cada estudiante.
- Estimula la implicación autónoma del estudiante.
- Posibilita los procesos de reflexión del estudiante sobre sus aprendizajes.
- Permite al estudiante identificar lo que conoce y lo que sabe hacer planear sus estrategias de procesamiento de información tener conciencia de sus fortalezas y debilidades como aprendiz reflexionar acerca del propio rendimiento y evaluar su productividad y su propio funcionamiento intelectual.
- Permite al docente y a cualquier lector o lectora conocer no solo los resultados si no los caminos complejos que sigue el aprendiz y en particular la forma cómo aplica el conocimiento al producir nuevo conocimiento o a resolver problemas y plantear alternativas.
- Implica la realización de cuatro tareas diferenciadas la recolección de evidencias sobre el proceso de aprendizaje seguido la selección entre las mismas de aquellas que demuestren mejor el desarrollo de las competencias pretendidas la reflexión y la presentación o publicación del resultado del trabajo (Barbera 2005)

Las características esenciales del portafolio demuestran que es una forma de seguimiento del alumnado que ayuda a desarrollar una evaluación cualitativa - formativa. Las tareas significativas que envían los docentes en función de los objetivos de aprendizaje deben ser puestas en práctica y almacenadas por los estudiantes de una manera coherente y estética. El portafolio tiene implícito la pedagogía y didáctica que emplea el maestro y la forma de aprender que posee el alumno. En la didáctica de la Lengua y Literatura se convierte en evidencia de cómo el estudiante ha ido desarrollando los procesos comunicacionales y de macrodestrezas a lo largo de los procesos educativos. En la comunicación oral y en la presente investigación son las evidencias que permiten objetivizar las evaluaciones que el maestro logró observar a lo largo de todo el proceso.

Una vez analizados los diferentes instrumentos para evaluar la observación se procedió a elaborar una escala descriptiva para la investigación. Para la medición se tomará en cuenta el agente externo al sujeto, lo que Casanova (1995) denomina una evaluación nomotética, Ahora bien, este normotipo externo puede ser definido de dos formas:

- Se toma en cuenta la realización de la población o grupo al que pertenece el sujeto.
- Se toma en cuenta la realización absoluta del sujeto, es decir, se establecen de antemano cuáles son los estándares que debe alcanzar el sujeto. En este caso, habla de evaluación nomotética criterial.

Este segundo grupo de evaluación es el que interesa, ya que es el tipo de evaluación que se va a aplicar en la realización de la investigación.

Una reflexión sobre este aspecto tiene que ver con la concepción del docente al momento de realizar la evaluación. En la actualidad persiste la idea de evaluar para controlar, para sancionar al grupo o para solo promover de nivel. Estas concepciones requieren un cambio paradigmático para poder ejecutar la presente propuesta ya que se requiere un observador – docente – maestro. Es decir que incluya en su visión la idea de orientar a los estudiantes hacia la construcción de sus conocimientos, que motive a los alumnos al mejoramiento a partir de criterios evaluativos y que construya la integralidad del estudiante a partir de las reflexiones y procesos de crecimiento humano cognitivo, psicomotriz y valorativo. Estos tres últimos criterios han sido fundamentales para la construcción del instrumento para la evaluación de la comunicación oral.

Se debe destacar la importancia de los procesos de planificación y diseño de la evaluación de destrezas ya que deben basarse en trabajos realizados por personas con la preparación adecuada por cuanto implica la determinación de juicios de valor, es decir, se deben tomar en cuenta criterios de carácter subjetivo por lo que su objetivación requiere de un trabajo

colegiado de equipos de especialistas en currículum, investigación educativa y/o docentes. (Meliá, J. M. J., Such, J. G., Rodríguez, J. M. S., & Montolío, M. J. P., 2011)

Las destrezas, como se vio anteriormente, están compuestas por microhabilidades que engloban aspectos cognitivos de habilidades, actitudes, valores... que deben ser tomados en cuenta al momento de realizar indicadores de evaluación de en un instrumento integral.

Debe tenerse en cuenta que, en cualquier nivel educativo, se dan interrelaciones entre materias (disciplinas o asignaturas) desde las que se trabaje la misma competencia en un grado educativo (interrelación horizontal), así como graduaciones de dominio (escalación vertical) entre niveles o grados educativos. Una competencia no puede, en muchas ocasiones, desarrollarse únicamente en una disciplina o en un único nivel. Por ello, el análisis finalista relativo al posible nivel de desempeño a conseguir en cada grado educativo es fundamental para determinar adecuadamente los estándares en cada disciplina o materia.

i) La Retroalimentación

La retroalimentación es un proceso que incluye sistemas dirigidos a mejorar la metodología de enseñanza y los resultados de aprendizaje. Se debe entender que lo fundamental de la evaluación es dar la posibilidad de retroalimentación a los estudiantes con miras a alcanzar los mínimos en su aprendizaje y el cumplimiento de los objetivos establecidos. De los resultados obtenidos en las evaluaciones el docente debe orientar a los estudiantes de una manera oportuna, pertinente, precisa y detallada, para ayudarlo a lograr sus aprendizajes. Solamente un proceso de evaluación formativa y continua logra arrojar los datos precisos para lograr una retroalimentación y concientizar al estudiante de sus falencias y oportunidades de mejora y mantener informados a los familiares o representantes legales con el fin de programar oportunamente las actividades de mejoramiento.

Para cumplir con esta función la retroalimentación no se la puede limitar a una nota o a un comentario breve sino que debe ofrecer orientación específica sobre por qué algo está bien o como se puede mejorar. La mejor retroalimentación comienza señalando las fortalezas del trabajo evaluado para continuar indicando las debilidades y terminar con alguna orientación para la mejora. Esta es la manera de ayudar a los estudiantes a desarrollar sus capacidades de aprender, investigar y producir conocimientos por sí mismos (Sadler 1989.)

Características:

- Confirma que los estudiantes están en el camino correcto y al mismo tiempo estimula la mejora.
- Se centra en la calidad del trabajo desarrollado, en el progreso obtenido con respecto a trabajos anteriores. El aprendizaje del estudiante no al estudiante mismo.
- Atiende al proceso de aprendizaje y no sólo al resultado.
- Es específica, se centra en unos pocos aspectos concretos y se basa en ejemplos.
- Ofrece hechos y descripciones de cómo se realizaría un buen trabajo.
- Es constructiva y proporciona ideas para mejorar.
- Ayuda a los estudiantes a encontrar soluciones alternativas.
- La retroalimentación de un proceso es más efectiva que la retroalimentación de una tarea aislada.

En este sentido se debe tener en cuenta que no es necesario ofrecer retroalimentación sobre todas las tareas que desarrollan los estudiantes sino que la retroalimentación es más efectiva cuando se refiere a un conjunto de tareas o a una tarea que sea significativa por su manera de reflejar el momento del proceso de aprendizaje en que el estudiante se encuentra. Recordar que en educación es más relevante y auténtica evaluar una tarea significativa que calificar una multitud de pruebas. La retroalimentación reflexionada con el estudiante y en la que se conocen sus comentarios, en las que se analizan sus fortalezas y debilidades logra mayor significación porque es propositiva. El maestro allí puede incidir organizando procesos y en el análisis de los procesos de aprendizaje.

8.7 Rúbrica de evaluación

La rúbrica de evaluación es una guía de puntaje que describen o indica características del grado en el cual un estudiante ejecuta un proceso o un producto (Díaz y Hernández, 2007). Este instrumento ayuda a la ejecución de la evaluación formativa y se estructura a partir de una plantilla que incorpora una serie de aspectos que describen los indicadores a ser valorados mediante la técnica de la observación.

Conde y Pozuelo (2007) recogen que el recurso de la rúbrica para la evaluación integral y formativa presenta una valoración positiva por parte de los estudiantes. Y esto se afirma debido a que la rúbrica permite orientar la evaluación de una manera precisa, coherente y lógica. Además, al presentarse a los estudiantes con anticipación permite que ellos conozcan cómo van a ser evaluados, discutir sus elementos para llegar a acuerdos y tomar criterios comunes para una evaluación que regule la participación de los involucrados, así mismo, permite que los docentes orienten, regulen y valoren objetivamente el trabajo de los estudiantes. Este instrumento, al describir los criterios, permite la elaboración de un gradiente de calidad o profundización de los criterios.

Las principales características de las rúbricas como instrumentos de evaluación son (Merino, 2011):

- Se basan en criterios de desempeño claro y coherente.
- Usan para evaluar los procesos y productos de los alumnos.
- Describen lo que se debe aprender.
- Son descriptivas, rara vez numéricas.
- Ayudan a los alumnos a supervisar y señalar su propio trabajo.
- Contribuyen a eliminar la subjetividad en la evaluación y en la ubicación por niveles de los estudiantes.

De este modo, en palabras de Martínez Figueira y Raposo Rivas (2011, p. 21), “la rúbrica se convierte tanto en una estrategia para la orientación y seguimiento del trabajo del alumno, como en una escala de valoración asociada a la evaluación”. Los elementos que se toman en cuenta para su elaboración son relevantes y susceptibles de ser evaluados. Blanco Blanco (2008, pp.177-178) indican que brindan información a los estudiantes de los resultados de aprendizajes esperados y finales, proporcionando información sobre su progreso. Esta forma de llevar la evaluación no se interesa solamente por el producto sino por el desarrollo

de cada aspecto. Entonces, este es un instrumento útil antes, durante y después de un proceso educativo, y que facilita a los docentes realizar una evaluación imparcial, ya que emplea indicadores para todos los estudiantes y aporta calificaciones objetivas.

Los elementos claves para la elaboración de una rúbrica de evaluación son:

- Indicadores, que son los elementos o partes de la tarea o actividad a ser evaluada.
- Niveles de logro, que son las escalas cualitativas.
- Puntaje, que son las escalas cuantitativas.
- Descripciones, que son las especificaciones de lo que se puede observar en cada nivel.

El siguiente gráfico indica los elementos de una rúbrica de evaluación:

Gráfico N° 13: Elementos de la rúbrica de evaluación

INDICADORES	NIVEL DE LOGRO				PUNTAJE	
	EXCELENTE	MUY BIEN	BIEN	REGULAR		
INDICADORES	SUPERA EL ESTÁNDAR	CUMPLE EL ESTÁNDAR	SE APROXIMA AL ESTÁNDAR	DEBAJO DEL ESTÁNDAR		
PULCRITUD Y NITIDEZ	La obra es nítida, no presenta ninguna falla o mancha	Presenta alguna imperfección	Son visibles más de un error en la nitidez de la obra	La obra presenta demasiadas fallas que dañan la imagen de la obra		
CREATIVIDAD E IMAGINACIÓN	La obra es totalmente original, fruto de su imaginación	Toma en cuenta algún elemento ya conocido que no es fruto de su creación	Presenta algunos elementos que no son originales	No evidencia ninguna creatividad, el producto es una reproducción de otra obra		
MANEJO DE COLORES	Existe armonía y uso de técnicas en la combinación de colores	Existe armonía aunque no se evidencia el manejo adecuado de técnicas	No presenta buena armonía de los colores aunque utiliza las técnicas adecuadas	No presenta armonía ni manejo adecuado de técnicas		
USO DE HERRAMIENTAS	Demuestra gran destreza en el manejo de diferentes herramientas	Presenta alguna dificultad en el manejo de ciertas herramientas	No emplea ciertas herramientas básicas	Demuestra déficit en las destrezas para el manejo de herramientas		
RELACIÓN CON EL TEMA ASIGNADO	Existe correspondencia total con el tema asignado	Algún aspecto de la obra no es coherente con el tema asignado	Más de un elemento no corresponde al tema asignado	No existe correspondencia de la obra con el tema asignado		
EVIDENCIA DE MENSAJE	La obra comunica claramente un mensaje	Se presentan algunas dificultades para comprender el mensaje de la obra	Existe un mensaje pero no es claramente evidenciable	La obra no comunica ningún mensaje		
	SUBTOTAL	SUBTOTAL	SUBTOTAL	SUBTOTAL		
CALIFICACIÓN FINAL						
DESCRIPCIONES						

Gráfico 13: Este gráfico describe los elementos fundamentales de una rúbrica de evaluación: indicadores, nivel de logro, puntaje y descripciones. (Elaboración: Xavier Andrade).



Instrumento para la Evaluación de la Comunicación Oral

El instrumento que se presente a continuación ha sido validado científicamente por el autor de la obra y se sugiere que a partir del mismo el maestro puede realizar adaptaciones o adecuaciones de acuerdo a sus necesidades para observar el desarrollo de la comunicación oral en sus estudiantes.

Subescala	Nº	Indicadores	Siempre	Casi Siempre	En Ocasiones	Nunca
ESTÁNDARES DE CALIDAD DEL ME (MINISTERIO DE EDUCACIÓN ECUADOR)	1	Durante el proceso de comunicación adapta el registro de acuerdo a las circunstancias comunicativas.				
	2	Escucha con atención textos literarios y no literarios, que contengan un vocabulario específico y variadas estructuras textuales.				
	3	Utiliza con propiedad las partes de un discurso o de una presentación oral: introducción, desarrollo del tema y conclusiones.				
	4	Extrae información explícita e implícita.				
	5	Utiliza eficazmente el turno de la palabra para desarrollar el tema, para formular preguntas y para pedir información adicional acerca del tema que se expone.				
	6	Respeto la opinión de sus interlocutores.				
	7	Expresa y sostiene sus ideas y planteamientos con argumentos y utiliza técnicas verbales y no verbales para alcanzar los objetivos comunicativos.				

Subescala	Nº	Indicadores	Siempre	Casi Siempre	En Ocasiones	Nunca
MICRODESTREZAS DE CONOCIMIENTO Y PSICOMOTRIZ	8	Las expresiones se emiten en relación con los elementos acústicos de acentuación, ritmo, entonación y timbre e intensidad de la voz.				
	9	Las palabras son seleccionadas de paradigmas lexicales debidamente categorizados como sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, artículos, pronombres, conjunciones e interjecciones, lo que permite la construcción de sintagmas significativos.				
	10	El tono del mensaje, la selección léxico-ideativa, la tematización y el tejido discursivo (elaboración del texto) son eficientes.				
	11	Desarrolla la expresión oral representaciones existenciales. es decir que sus significados pueden comunicarse como: factuales, probables, posibles, necesarios, obligatorios, deseables o realizables.				
	12	Escoge la información relevante, toma en cuenta solo la informaciones pertinentes.				
	13	Emplea en su expresión habilidades de pensamiento.				
MICRODESTREZAS ACTITUDINALES	14	La comunicación oral llega a expresar experiencias socio-afectivas.				
	15	Las formas de la comunicación oral expresan valores y formas de comportamiento.				
	16	En la comunicación oral tiene conciencia de estructuras afectivo-emotivas de su interlocutor para mejorar sus procesos interactivos.				
	17	Las formas de comunicación oral expresan capacidad creadora. Construcción de imágenes novedosas, ensayos de textos agradables y estéticos.				

Los indicadores del instrumento se especifican para mayor precisión y objetividad en la evaluación a través del diseño de una rúbrica que contienen las descripciones de cada uno de los niveles de logro en la evaluación.

Rúbrica de evaluación

Indicador 1. Subescala : ESTÁNDARES DE CALIDAD DEL ME Durante el proceso de comunicación adapta el registro de acuerdo a las circunstancias comunicativas.	
Siempre	Adapta el empleo de las palabras y expresiones de acuerdo al interlocutor o interlocutores. Toma en cuenta aspectos como el lugar, personas, circunstancias en las que se produce la comunicación. Emplea de acuerdo a la circunstancia un lenguaje formal e informal, culto e inculto.
Casi Siempre	Emplea la lengua en forma adecuada con pares (simétrico) y con personas que mantienen un nivel alejado al hablante o cuando existe una relación de autoridad (asimétrico). Adapta la mayoría de veces el empleo de las palabras y expresiones de acuerdo al interlocutor o interlocutores. Seguidamente toma en cuenta aspectos como el lugar, las personas, las circunstancias en las que se produce la comunicación. Es decir, emplea con frecuencia y de acuerdo a la circunstancia un lenguaje formal e informal, culto e inculto. Con frecuencia emplea la lengua en forma adecuada con pares (simétrico) y con personas que mantienen un nivel alejado al hablante o cuando existe una relación de autoridad (asimétrico). A d a p t a ocasionalmente el empleo de las palabras y expresiones de acuerdo al interlocutor o interlocutores. Esporádicamente toma en cuenta aspectos como el lugar, las personas, las circunstancias en las que se produce la comunicación. Es decir, casi no emplea de acuerdo a la circunstancia, un lenguaje formal e informal, culto e inculto.
En Ocasiones	Rara vez emplea la lengua en forma adecuada con pares (simétrico) y con personas que mantienen un nivel alejado al hablante o cuando existe una relación de autoridad (asimétrico). No adapta el empleo de palabras y expresiones de acuerdo al interlocutor o interlocutores. No le interesan aspectos como el lugar, las personas, las circunstancias en las que se produce la comunicación. Es decir, no emplea de acuerdo a la circunstancia un lenguaje formal e informal, culto e inculto.
Nunca	No emplea la lengua en forma adecuada con pares (simétrico) ni con personas que mantienen un nivel alejado al hablante o cuando existe una relación de autoridad (asimétrico).

Indicador 2. Subescala : ESTÁNDARES DE CALIDAD DEL ME

Escucha con atención textos literarios y no literarios, que contengan un vocabulario específico y variadas estructuras textuales.

Siempre	Sabe captar las características más importantes de textos literarios como cuentos, leyendas, tradiciones o poemas y los diferencia de otros textos como los expositivos, argumentativos o periodísticos por las características inherentes a cada uno. La actitud de escucha es activa e interesada lo que le permite comprender las ideas del texto a partir de las palabras que lo forman.
Casi Siempre	Capta en la mayoría de ocasiones las características más importantes de textos literarios como cuentos, leyendas, tradiciones, poemas... y casi siempre los diferencia de otros textos como los expositivos, argumentativos o periodísticos por las características inherentes a cada uno. La actitud de escucha es constantemente activa e interesada lo que le permite comprender las ideas del texto a partir de las palabras que lo forman.
En Ocasiones	Capta ocasionalmente las características más importantes de textos literarios como cuentos, leyendas, tradiciones, poemas... y casi no los diferencia de otros textos como los expositivos, argumentativos o periodísticos por las características inherentes a cada uno. La actitud de escucha es poco activa y casi no le interesa lo que le permite comprender poco las ideas del texto a partir de las palabras que lo forman.
Nunca	No capta las características de textos literarios como cuentos, leyendas, tradiciones o poemas y no los diferencia de otros textos como los expositivos, argumentativos o periodísticos por las características inherentes a cada uno. La actitud de escucha no es activa y casi no le interesa lo que no le permite comprender las ideas del texto a partir de las palabras que lo forman.

Indicador 3. Subescala : ESTÁNDARES DE CALIDAD DEL ME

Utiliza con propiedad las partes de un discurso o de una presentación oral: introducción, desarrollo del tema y conclusiones.

Siempre	El discurso guarda una relación entre las partes que lo componen, es decir, tiene un inicio en el que desarrolla una introducción a la temática que desea dar a conocer. Desarrolla las ideas de acuerdo al inicio del texto y no se desvía hacia otros temas por lo que guarda unidad y coherencia. Al finalizar el texto oral lo cierra empleando conclusiones para lo cual elabora deducciones e inferencias lógicas.
Casi Siempre	El discurso en su mayoría guarda una relación entre las partes que lo componen, es decir, tiene un inicio en el que desarrolla una introducción a la temática que desea hablar. El desarrollo de las ideas en su mayoría se relaciona con el inicio del texto y sus desviaciones son esporádicas por lo que guarda unidad y coherencia en casi todo el texto. Al finalizar lo cierra de manera adecuada para ello elabora casi siempre deducciones e inferencias lógicas.

En Ocasiones	El discurso casi no guarda relación entre las partes que lo componen, es decir, no hay una conexión entre el inicio, el desarrollo y el cierre. El inicio es un poco confuso y aunque puede ser claro no se conecta con las ideas del desarrollo. Las desviaciones son permanentes por lo que guarda poca unidad y coherencia. Cierra el discurso de manera poco adecuada por lo que casi no elabora deducciones e inferencias lógicas. Habla sin mantener unidad y coherencia en el texto. Las ideas son elaboradas sin tener en cuenta las partes del discurso por lo que no se distinguen cada una de ellas.
Nunca	Desarrolla el discurso de manera incomprensible por lo que no lo llega a finalizar y tiende a dar por sobreentendidas las conclusiones.
Indicador 4. Subescala : ESTÁNDARES DE CALIDAD DEL ME Extrae información explícita e implícita.	
Siempre	Demuestra su comprensión del texto oral a través de datos que evidencian en nivel explícito. es decir aquello que el hablante dice sin trastocar la información ni anteponiendo sus criterios previos o prejuicios. Así también es capaz de distinguir los criterios implícitos, aquellos que se pueden inferir de la expresión oral y se los puede sobreentender mediante la deducción inteligente de los datos que se presentan. Capta la ironía, las metáforas y las hipérboles de manera precisa.
Casi Siempre	Demuestra, de manera casi permanente, que puede elaborar una comprensión del mensaje en lo que quiere expresar el emisor, en su nivel literal o explícito. Entiende frecuentemente lo que le quieren decir. Casi siempre deduce el mensaje implícito de la expresión oral. Es decir, el sentido figurado que presenta el lenguaje para elaborar significaciones que se hallan en el segundo plano de la expresión.
En Ocasiones	Demuestra poca comprensión del mensaje en lo que quiere indicar el emisor. Entiende poco lo que le quieren decir. Casi no deduce el mensaje implícito de la expresión oral. Es decir, en muy pocas ocasiones entiende el sentido figurado que presenta el lenguaje y las significaciones que se hallan en el segundo plano de la expresión.
Nunca	No comprende lo que le dicen o lo hace esporádicamente. Necesita permanentemente aclaratoria de las ideas y el sentido explícito se le hace confuso. No comprende la ironía, las metáforas, las hipérboles, es decir, el sentido implícito de la expresión oral. Es incapaz de hacer inferencias lógicas del texto y su sentido de comprensión es muy limitado.

Indicador 5. Subescala : ESTÁNDARES DE CALIDAD DEL ME Utiliza eficazmente el turno de la palabra para desarrollar el tema, para formular preguntas y para pedir información adicional acerca del tema que se expone.	
Siempre	Sabe aprovechar de manera oportuna el turno de la palabra para desarrollar el tema, es decir se centra en la temática, no se dispersa y es eficiente en sus argumentaciones. Formula preguntas adecuadas al tema y que sirvan para pedir aclaraciones importantes y fundamentales así como para pedir información adicional sobre el tema de la comunicación oral, para ello sus pensamientos y cuestiones son coherentes, adaptadas y apropiadas.
Casi Siempre	Aprovecha el turno de la palabra para desarrollar el tema, aunque suele salirse esporádicamente de él, rara vez se dispersa y suele ser eficiente en sus argumentaciones. Formula preguntas casi siempre adecuadas al tema y que sirvan para pedir aclaraciones no siempre importantes pero sí adecuadas. Casi siempre sabe pedir información adicional sobre el tema de la comunicación oral.
En Ocasiones	Desaprovecha frecuentemente el turno de la palabra ya que sus desviaciones temáticas son frecuentes. Sus interlocutores casi siempre piden que se centre en el tema. Sus argumentaciones son limitadas y casi no contribuyen a desarrollar el tema. Las preguntas que realiza no siempre son adecuadas y referidas al tema y casi no sirven para realizar aclaraciones importantes y fundamentales. Cuando pide información adicional casi no lo hace de manera relevante ya que sus pensamientos y cuestiones no suelen ser adecuados.
Nunca	Desaprovecha siempre el turno de la palabra ya que sus desviaciones temáticas son frecuentes y hasta caen en el desinterés. Sus interlocutores le piden que se centre en el tema. Sus argumentaciones no contribuyen a desarrollar el tema. Las preguntas que realiza son inadecuadas y no se refieren al tema o no contribuyen con aclaraciones importantes y fundamentales. La información adicional que pide no es relevante ya que sus pensamientos y cuestiones no son adecuados.
Indicador 6. Subescala : ESTÁNDARES DE CALIDAD DEL ME Respeta la opinión de sus interlocutores.	
Siempre	Demuestra respeto por las ideas de sus interlocutores aunque no las comparta y cuando no las comparte las da a conocer con empatía. Nunca se burla de ellas ni se burla cuando no está de acuerdo aunque la otra persona demuestre errores de concepción o ignorancia temática. Sabe que las opiniones de los demás no siempre son adecuadas pero muestra respeto a la persona que la emite y la valora como tal por ello es amigable y amable.

Casi Siempre	Respeto las ideas de sus interlocutores aunque no las comparta aunque en ocasiones demuestra cierta intolerancia. En ocasiones se burla de ellas cuando no está de acuerdo porque la otra persona demuestre errores de concepción o ignorancia temática. Sabe que las opiniones de los demás no siempre son adecuadas pero muestra casi siempre respeto a la persona que la emite y la valora como tal por ello es amigable y amable.
En Ocasiones	Ocasionalmente respeta las ideas de sus interlocutores y da a conocer cuando no las comparte con cierta intolerancia. Suele burlarse de ellas si no está de acuerdo sobre todo cuando la otra persona demuestre errores de concepción o ignorancia temática. Si las opiniones de los demás no son adecuadas muestra cierto irrespeto a la persona que la emite siendo consciente de que eso puede llegar a ofenderle.
Nunca	Permanentemente irrespeto las ideas de sus interlocutores. Expresa con intolerancia su desacuerdo con otras ideas. Se burla de las personas y de sus ideas cuando no está de acuerdo o cuando la otra persona muestra errores de concepción o ignorancia temática. Si las opiniones de los demás no son adecuadas puede llegar a ofender sin tener en cuenta aspectos básicos de respeto y tolerancia.
Indicador 7. Subescala : ESTÁNDARES DE CALIDAD DEL ME Expresa y sostiene sus ideas y planteamientos con argumentos y utiliza técnicas verbales y no verbales para alcanzar los objetivos comunicativos.	
Siempre	Sabe reconocer los argumentos que sostienen una tesis, lo que le permite llevar un hilo conductor de la temática. Defiende sus planteamientos mediante un correcto desarrollo de mensajes apelativos. Para ello utiliza en forma correcta el lenguaje tanto oral como en la utilización de recursos paralingüísticos (ademanos, gestos, movimientos corporales).
Casi Siempre	Casi siempre emplea argumentos que sostienen una tesis lo que le permite llevar un hilo conductor de la temática. La mayor parte de ocasiones defiende sus planteamientos mediante un correcto desarrollo de mensajes apelativos. Permanentemente utiliza en forma correcta el lenguaje tanto oral como en la utilización de recursos paralingüísticos (ademanos, gestos, movimientos corporales).
En Ocasiones	No siempre determina los argumentos que sostienen una tesis lo que le impide llevar en forma continua el hilo conductor de la temática. Casi no defiende sus planteamientos ya que sus mensajes apelativos no son convincentes. Presenta algunas dificultades en el manejo del lenguaje tanto en el aspecto oral como en la utilización de recursos paralingüísticos (ademanos, gestos, movimientos corporales).

Nunca	No se centra en los argumentos que sostienen una tesis lo que le impide llevar en forma continua el hilo conductor de la temática. Sus planteamientos son inconsistentes por lo que no puede defender sus ideas. Presenta muchas dificultades en el manejo del lenguaje tanto en el aspecto oral como en la utilización de recursos paralingüísticos (ademanos. gestos. movimientos corporales).
Indicador 8. Subescala: MICRODESTREZAS DE CONOCIMIENTO Y PSICOMOTRIZ Las expresiones se emiten en relación con los elementos acústicos de acentuación, ritmo, entonación y timbre e intensidad de la voz.	
Siempre	Existe una correlación entre las ideas que expresa y sus manifestaciones físicas. Sabe graduar su voz de acuerdo al grupo en el que se encuentra lo que hace de su presentación agradable y comprensible. La acentuación en las palabras, de acuerdo al contexto significativo, es correcta lo que le ayuda a mantener un ritmo que facilita la creación de conceptos en el interlocutor. Matiza la voz de tal manera que permite captar la atención del oyente.
Casi Siempre	Existe casi siempre una correlación entre las ideas que expresa y sus manifestaciones físicas. Por lo regular gradúa su voz de acuerdo al grupo en el que se encuentra lo que hace que la mayoría de sus presentaciones sean agradables y comprensibles. La acentuación en las palabras, de acuerdo al contexto significativo, constantemente es correcta lo que en su mayoría ayuda a mantener un ritmo que facilita la creación de conceptos en el interlocutor. No siempre matiza la voz para captar la atención del oyente.
En Ocasiones	Casi no existe una correlación entre las ideas que expresa y sus manifestaciones físicas. Gradúa muy poco su voz de acuerdo al grupo en el que se encuentra. Su presentación no es tan audible agradable y comprensible. La acentuación en las palabras, de acuerdo al contexto significativo, muy pocas veces es correcta lo que no le ayuda a mantener un ritmo que facilite la creación de conceptos en el interlocutor. En pocas ocasiones matiza la voz de tal manera que casi no capta la atención del oyente.
Nunca	No existe una correlación entre las ideas que expresa y sus manifestaciones físicas. De ninguna manera gradúa su voz de acuerdo al grupo en el que se encuentra. Su presentación no es agradable y comprensible. La acentuación en las palabras, de acuerdo al contexto significativo, no es correcta lo que no le ayuda a mantener un ritmo que facilite la creación de conceptos en el interlocutor. Casi nunca matiza la voz de tal manera que no capta la atención del oyente.

Indicador 9. Subescala: MICRODESTREZAS DE CONOCIMIENTO Y PSICOMTRIZ Las palabras son seleccionadas de paradigmas lexicales debidamente categorizados como sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, artículos, pronombres, conjunciones e interjecciones, lo que permite la construcción de sintagmas significativos. elementos acústicos de acentuación, ritmo, entonación y timbre e intensidad de la voz.	
Siempre	Emplea una variedad de palabras tomadas de todas las categorías gramaticales y las agrupa en sintagmas que le permiten conseguir la comunicación deseada.
Casi Siempre	Emplea una variedad de palabras tomadas de la mayoría de las categorías gramaticales y las agrupa en sintagmas que casi siempre le permiten conseguir la comunicación deseada.
En Ocasiones	Emplea pocas palabras. Estas son repetitivas y que demuestran poca riqueza de vocabulario. Son tomadas de pocas categorías gramaticales y las agrupa en ideas poco coherentes que casi no permiten conseguir la comunicación deseada.
Nunca	Emplea palabras repetitivas. Estas demuestran que posee escaso vocabulario. Las categorías gramaticales de las palabras empleadas son muy pocas lo que hace que las ideas sean incoherentes y no permitan conseguir la comunicación deseada.
Indicador 10. Subescala: MICRODESTREZAS DE CONOCIMIENTO Y PSICOMTRIZ El tono del mensaje. la selección léxico-ideativa, la tematización y el tejido discursivo (elaboración del texto) son eficientes.	
Siempre	Las palabras que expresa se refieren a la misma temática por ello poseen significaciones similares y son capaces de expresarse en representaciones que hagan una referencia correcta al significado y significante. Es adecuado el discurso y relaciona las ideas con conectores que permiten una ilación cohesionada del mismo.
Casi Siempre	Las palabras que expresa en su mayoría se refieren a la misma temática por ello poseen la mayor parte significaciones sinonímicas y son capaces casi siempre de expresarse en representaciones que hacen una referencia correcta al significado y significante. Es adecuado el discurso y la mayoría de veces relaciona las ideas con conectores que permiten cohesionar del mismo.
En Ocasiones	Las palabras que expresa muy poco se refieren a la misma temática porque casi no poseen significaciones similares y son poco capaces de expresarse en representaciones que hagan una referencia correcta al significado y significante. Es poco adecuado el discurso y casi no relaciona las ideas con conectores que permiten una ilación cohesionada del mismo.

Nunca	Las palabras que expresa no se refieren a la misma temática por ello no poseen significaciones similares y son incapaces de expresar representaciones que hagan una referencia correcta al significado y signifiante. Es inadecuado el discurso y no relaciona las ideas. El uso de conectores es deficiente lo que no permite una cohesión en el discurso.
Indicador 11. Subescala: MICRODESTREZAS DE CONOCIMIENTO Y PSICOMTRIZ Desarrolla la expresión oral representaciones existenciales. es decir que sus significados pueden comunicarse como: factuales, probables, posibles, necesarios, obligatorios, deseables o realizables.	
Siempre	Su comunicación expresa matices que demuestran que su decir es cierto y verificable. Procura que el oyente distinga sus expresiones como deseables, probables o posibles de acuerdo a las frases que acompañan el texto. El desarrollo de su texto oral ayuda a distinguir sus deseos, emociones y aspiraciones.
Casi Siempre	Su comunicación casi siempre emplea matices que demuestran que su decir es cierto y verificable. Procura en gran parte que el oyente distinga expresiones como deseables, probables o posibles de acuerdo a las frases que acompañan el texto. El desarrollo de su texto oral permanentemente ayuda a distinguir sus deseos, emociones y aspiraciones.
En Ocasiones	No siempre en su comunicación emplea matices que demuestran que su decir es cierto y verificable. Casi no procura que el oyente distinga las expresiones como deseables, probables o posibles porque las frases no acompañan esas ideas en el texto. El desarrollo de su texto oral casi no permite distinguir sus deseos, emociones y aspiraciones.
Nunca	No emplea matices que demuestren que su decir sea cierto y verificable. No procura que el oyente distinga las expresiones como deseables, probables o posibles porque las frases no acompañan esas ideas en el texto. El desarrollo de su texto oral no permite distinguir sus deseos, emociones y aspiraciones.
Indicador 12. Subescala: MICRODESTREZAS DE CONOCIMIENTO Y PSICOMTRIZ Escoge la información relevante, toma en cuenta solo la informaciones pertinentes.	
Siempre	Sus expresiones se relacionan con la temática, aportan ideas nuevas, significativas o de peso y brindan nueva información, precisa y relevante.
Casi Siempre	Sus expresiones se relacionan mucho con la temática y aportan casi siempre con ideas nuevas, significativas, de peso, que brinden nueva información, precisas y relevantes.
En Ocasiones	Las expresiones se relacionan poco con la temática y casi no aportan con ideas nuevas, significativas, de peso, que brinden nueva información, precisas y relevantes. Tiende a la dispersión parcial del mensaje oral.

Nunca	Sus expresiones no se relacionan con la temática y no aportan con ideas nuevas, significativas, de peso, que brinden nueva información, precisas y relevantes. Tiende a la dispersión total del mensaje oral.
Indicador 13. Subescala: MICRODESTREZAS DE CONOCIMIENTO Y PSICOMTRIZ Emplea en su expresión habilidades de pensamiento.	
Siempre	Su manejo del lenguaje lo proyecta como una persona inteligente ya que realiza operaciones intelectuales que le permiten desenvolverse a lo largo de la conversación con estrategias mentales capaces de convencer, atraer, persuadir al interlocutor de sus postulados. Entre estas pueden estar definición, generalización, análisis, síntesis, resumen, ejemplificación, paráfrasis, transición (cambio de tema), excursio, referencia, reflexión, opinión, comentario, inciso, enumeración, comparación, contraste, contraposición de ideas, crítica y argumento.
Casi Siempre	Su manejo del lenguaje lo proyecta en la mayoría de veces como una persona inteligente ya que realiza operaciones intelectuales que le permite desenvolverse en parte de la conversación con estrategias mentales capaces de convencer, atraer y persuadir casi siempre a su interlocutor de sus postulados.
En Ocasiones	Su manejo del lenguaje lo proyecta como una persona poco inteligente ya que realiza operaciones intelectuales con bajo procesamiento lo que no le permite desenvolverse a lo largo de la conversación con estrategias mentales. Casi no es capaz de convencer, atraer y persuadir al interlocutor de sus postulados.
Nunca	Su manejo del lenguaje no lo proyecta como una persona inteligente ya que no realiza operaciones intelectuales que le permitan desenvolverse a lo largo de la conversación. El mal manejo de habilidades mentales no le facilita convencer, atraer y persuadir al interlocutor de sus postulados.
Indicador 13. Subescala: MICRODESTREZAS DE CONOCIMIENTO Y PSICOMTRIZ Emplea en su expresión habilidades de pensamiento.	
Siempre	Es emotivo cuando expresa ideas y demuestra que puede manejar sus emociones a pesar de las circunstancias. Los ejemplos expresados en la comunicación dan a conocer su vivencia social, esto hace que los demás compartan la vivencia.
Casi Siempre	Su comunicación oral demuestra en su mayoría que es una persona sensible y evita dejarse llevar de las emociones la mayor parte del tiempo. Cuando comparte sus vivencias casi siempre logra que los demás sientan la vivencia, la compartan y se sientan parte de ella.
En Ocasiones	Casi no comparte sentimientos en su comunicación oral sea cual sea la circunstancia. Se muestra poco sensible y afectivo con los demás. Sus vivencias son casi siempre desconocidas y los demás no se involucran con él.

Nunca	No demuestra que es una persona sensible o la mayor parte del tiempo se dejar llevar de las emociones y no reflexiona sobre sus palabras, gestos y expresiones. Cuando comparte sus vivencias no logra que los demás sientan la vivencia, la comparten y se sientan parte de ella. Suele inventar circunstancias socio – afectivas.
Indicador 15. Subescala: MICRODESTREZAS ACTITUDINALES Las formas de la comunicación oral expresan valores y formas de comportamiento.	
Siempre	Las formas de su comunicación oral expresan valores y formas de comportamiento, sinceridad, lealtad, honestidad, compromiso, justicia, equidad, solidaridad, autoestima, disciplina, rigurosidad, valentía, sencillez o humildad.
Casi Siempre	La mayor parte de su comunicación oral expresa, de algún modo, valores humanos aunque de vez en cuando incurra en alguna actitud contraria.
En Ocasiones	En ocasiones su comunicación oral expresa, de algún modo, valores humanos aunque en repetidas ocasiones incurre en alguna actitud contraria.
Nunca	Sus formas de comunicación oral expresan, de algún modo, antivalores y comportamientos contrarios como hipocresía, deslealtad, deshonestidad, indiferencia, injusticia, inequidad, insolidaridad, baja autoestima, indisciplina, laxitud, cobardía, ostentación o altanería.
Indicador 16. Subescala: MICRODESTREZAS ACTITUDINALES En la comunicación oral tiene conciencia de estructuras afectivo-emotivas de su interlocutor para mejorar sus procesos interactivos.	
Siempre	La comunicación manifiesta respeto, valoración al interlocutor y nunca lo discrimina por ninguna razón social, étnica o cultural. Jamás trata de herir a otra persona con el lenguaje y sabe empatizar con ella para crear un clima agradable en la conversación.
Casi Siempre	La comunicación manifiesta casi siempre respeto, valoración al interlocutor y casi nunca lo discrimina por ninguna razón social, étnica o cultural. No siempre trata de herir a otra persona con el lenguaje y en forma constante empatiza para crear un clima agradable en la conversación.
En Ocasiones	La comunicación manifiesta en ocasiones respeto, valoración al interlocutor y a veces lo discrimina por alguna razón social, étnica o cultural. En ocasiones hiere a otra persona con el lenguaje y casi no empatiza para crear un clima agradable en la conversación.
Nunca	La comunicación manifiesta permanentemente irrespeto. antivaloración al interlocutor y lo discrimina por alguna razón social, étnica o cultural. Suele herir a otra persona con el lenguaje y no empatiza lo que crea un clima desagradable en la conversación.

Indicador 17. Subescala: MICRODESTREZAS ACTITUDINALES Las formas de comunicación oral expresan capacidad creadora. Construcción de imágenes novedosas, ensayos de textos agradables y estéticos.	
Siempre	Se aprecia la capacidad creativa en la comunicación oral, crea y recrea frases llamativas, originales, novedosas e incluso con apreciación estética o poética del lenguaje.
Casi Siempre	Casi siempre demuestra capacidad creativa en la comunicación oral, con frecuencia crea y recrea frases llamativas, originales, novedosas e incluso en ocasiones habla con apreciación estética o poética del lenguaje.
En Ocasiones	Sus frases no siempre demuestran una capacidad creativa en la comunicación oral, casi no crea ni recrea frases llamativas, originales, novedosas, en ocasiones emplea frases “cliché” y su apreciación estética o poética del lenguaje es poco frecuente.
Nunca	No demuestra una capacidad creativa en la comunicación oral ni crea o recrea frases llamativas. Muchas de sus frases son “clichés” y nada originales, novedosas. En su comunicación no se aprecia una apreciación estética o poética del lenguaje.

Para la validación del instrumento se desarrollaron estrategias en el aula planteadas en la obra. A continuación se realizó un proceso de capacitación con los docentes para la comprensión de todo el proceso y de las actividades de aula. Luego se desarrollaron clases con la propuesta metodológica para el proceso explícito de las destrezas de comunicación oral a través de diferentes actividades basadas en el uso de las tecnologías y la dinámica del desarrollo del escuchar y el hablar. Finalmente, se procedió a tabular los resultados con el instrumento propuesto en la investigación y se obtuvieron los resultados positivos. Esto demuestra que los procesos sostenidos y didácticos para el desarrollo de la comunicación oral dan resultados en los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsina, M. I. B., & Rodríguez, F. Á. C. (2001). *Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso*. Revista española de pedagogía, 25-48.
- Alvermann, D. E., O'Brien, D. G., & Dillon, D. R. (1990). *What teachers do when they say they're having discussions of content area reading assignments: A qualitative analysis*. Reading Research Quarterly, 296-322.
- Anguera, M. T. (1997). *Complementariedad de análisis en los diseños lag-log*. In V Congreso de Metodología de las V Ciencias Humanas y Sociales.
- Arias, F. (1999). *El proyecto de investigación: Guía para su elaboración* (3ª ed.). Caracas: Epistame.
- Ausique González, B. A., Berrío Ramírez, L., Henríquez de Villegas, V., Martínez Lopera, B. E., Camargo Abello, M., Espejo, M. B., & Montes Giraldo, J. J. (2012). *Didáctica de la lengua y la literatura desde el desarrollo de competencias* (Doctoral dissertation).
- Avendaño, F. & Desinano, N. (2006). *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Rosario: Homo Sapiens ediciones.
- Barberá Gregori, E. (2005). Evaluación de competencias complejas: la práctica del portafolio. Educere.
- Bauman, Zygmunt (2015). *Reflexiones sobre la modernidad líquida*. Fondo de cultura económica. España.
- Bautista, A.; Nafria, E & Salazar, J. (2006) *El desarrollo profesional del profesorado ante el actual desarrollo tecnológico*. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 5 (2), 443-452. Recuperado de http://www.unex.es/didáctica/RELATEC/sumario_5_2.htm
- Behiels, L. (2010). *Estrategias para la comprensión auditiva*. Recuperado de <http://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/384237/1/08.behiels.pdf>
- Beltrán Llavador, Francisco, y Delval Merino, Juan. *Lecturas de didáctica*. España: UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2013. ProQuest ebrary. Web.
- Blanco, Á. B. (2008). *Una revisión crítica de la investigación sobre las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la Estadística*. Revista Complutense de Educación, 19(2), 311-330.
- Bourdieu, P. (2008). *¿Qué significa hablar?* (Vol. 282). Ediciones Akal.

- Caldeiro-Pedreira, M. C., & Aguaded-Gómez, J. I. (2015). *Alfabetización comunicativa y competencia mediática en la sociedad hipercomunicada*. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, (1), 37-56.
- Camps, A. (2012). *La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos*.
- Canale, M. (1983). *De la competencia comunicativa a la pedagogía lenguaje comunicativo*. En Richards, JC, y Schmidt, RW (Eds.), *Lenguaje y Comunicación*, 02.27. Londres: Longman.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). *Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos a segunda enseñanza de la lengua y la prueba*. Lingüística Aplicada.
- Capacho Portillo, J. R., & Sotomayo, O. Z. (2011). *Evaluación del aprendizaje en espacios virtuales-TIC*.
- Casanova, M. A. (1999). *Manual de evaluación educativa*. Colección: Aula Abierta.
- Cassany, D. Luna & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. España: Graó Editorial.
- Cazden, Courtney. (1991). *El discurso en el aula*. Madrid: Editorial Paidós.
- Charaudeau, P. (2000). *De la compétence sociale de communication aux compétences de discours*. En Collès, L., Dufays, J-L., Fabry, G. y Maeder, C. (dirs.) *Didactique des langues romanes: la développement des compétences chez l'apprenant*, Louvain-la Neuve: De Boeck-Duculot, pp. 41-54.
- Choate, J. A. & Rakes, S. T. (2001). *La actividad de escucha estructurada un modelo para mejorar la comprensión oral*. Recuperado de http://scholar.google.es/scholar?q=%EF%83%BC%09La+actividad+de+escucha+estructurada+un+modelo+para+mejorar+la+comprensi%C3%B3n+oral+Joice+S+Choate+y+Thomas+A+Rakes&btnG=&hl=es&lr=lang_es&as_sdt=0%2C5
- Chomsky, Noam. (2003) *Sobre democracia y educación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Cobo, C., & Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: UBe.
- Cobo Romani, C., & Pardo Kuklinski, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals.

- Conde, A. y Pozuelo, F. (2007). *Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES*. Investigación en la Escuela, 63, 77-90.
- Cone, J. D., & Foster, S. L. (1982). Direct observation in clinical psychology. Handbook of research methods in clinical psychology, ed. PC Kendall & JN Butcher. New York: John Wiley & Sons.[JDC].
- Correa Bautista, J. E. (2006). *Identificación de los estilos de aprendizaje en los estudiantes de fisiología del ejercicio de la Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano*. Revista ciencias de la salud, 4(2), 41-53.
- Cronbach, L. (1963). *Course improvements through evaluation*. The Teachers College Record, 64(8), 672-672.
- De Luca, Marta (1983) *Didáctica de la lengua oral*. Metodología de enseñanza y evaluación. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.
- Díaz-Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. 2ª. ed.) México: McGraw Hill.
- Diez Mediavilla, Antonio (2017). Nuevos retos de la comunicación y la formación de los hablantes: leer en el siglo XXI. [Con] textos, 5(20), 45-53.
- Dolz-Mestre, J., & Schneuwly, B. (1997). Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, (11), 77-98.
- Duarte, D. (2003). *Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual*. Estudios pedagógicos (Valdivia), (29), 97-113.
- Fernández Pérez, M. (1986). *Evaluación y cambio educativo: análisis cualitativo del fracaso escolar* (No. 370 F4).
- Ferri Orquín, Martha. *Enfoque comunicativo: la oralidad*. Trabajo fin de máster.
- FG. Noguera (Revista pedagógica, 2000) *El enfoque comunicativo e interactivo en Didáctica de la Lengua*. Tabanque. dialnet.unirioja.es. URL: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-ElEnfoqueComunicativoEInteractivoEnDidacticaDeLaLe-127617.pdf>

- Fillola, Mendoza, & Villanueva, E. B. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Pearson Educación.
- Flores Ochoa, R., Restrepo, T., Ochoa, A. R. F., & Restrepo, A. T. (2001). Investigación educativa y pedagógica.
- Font, C. M., Badia, M. C., Muntada, M. C., Muñoz, M. P., & Cabaní, M. L. P. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela* (Vol. 112). Graó.
- Forneiro, M. L. I. (2008). *Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar*. *Revista Iberoamericana de educación*, (47), 49-70.
- Fulla, A. C. (2013). *Theatre used in teaching foreign languages dramatisation as a model and action/El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras la dramatización como modelo y acción/Le theatre dans l'enseignement des langues étrangères la dramatisation comme modele et action*. *Didactica (Lengua y Literatura)*, (25), 117-135.
- García, E., Zebadúa, M. (2012). *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clase*. México D.F.: Edit Colegio de Ciencias y Humanidades, Universidad Autónoma de México.
- García Gutiérrez, María. (2006). *La educación Lingüística y Literaria en secundaria: Materiales para la formación del profesorado*. Murcia, España: Compobell S.L.
- Gibson, W. (2000). *Neuromancer*. Ediciones Penguin. New York.
- Garrán, A. M. L. (2005). *El desarrollo de la competencia comunicativa oral: análisis de sus perspectivas en las publicaciones periódicas*. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 2000, Vol. 12: 139-165. Madrid, ES: Servicio de Publicaciones, Universidad Complutense de Madrid. Retrieved from <http://www.ebrary.com>
- Gómez, Á. P. (2009). *La evaluación como aprendizaje* (Vol. 6). Ediciones AKAL.
- Gómez, P., & Sacristán, G. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Guaycochea, B. & Hodara, I. (2009). *Implicaciones en la enseñanza y aprendizaje de la comunicación oral como objeto pedagógico*. Recuperado de fundamentos.unsl.edu.ar/pdf/articulo-19-25.pdf.
- Guaycochea, B., & Hodara, I. (2009). *Implicancias en la enseñanza y aprendizaje de la comunicación oral como objeto pedagógico*. *Fundamentos en humanidades*, (19), 25-42.

- Hernández, A. O., & Lomas, C. (1994). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós Ibérica.
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes*. Cambridge University Press.
- Ineval. (2013). *Ser estudiante 2013 Resultados Nacionales*. Quito.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *La enunciación de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- Kemmis, S., & Fitzclarence, L. (1986). *Curriculum theorising: beyond reproduction theory*. Hyperion Books.
- Knapp, M. (1999). *Comunicación no verbal*. Paidós.
- Kurzweil, R. (2005). *The singularity is near: When humans transcend biology*. Penguin.
- Litwin, Edith. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Lomas, Carlos. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, Carlos. (1996). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Horsori.
- Lomas, C., Tusón, A., & Osoro, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós Ibérica.
- López Tejeda, V., & Pérez Guarachi, J. F. (2011). *Técnicas de recopilación de datos en la investigación científica*. Revista de Actualización Clínica Investiga, 10, 485.
- López Valero, A. (1996). *Tipología textual y técnicas de expresión oral*.
- Lorenzana, R. (2012). *La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria*, 297. Retrieved from http://www.zhb-flensburg.de/dissert/lorenzana_flores/Tesis_Dra_Ruth_Lorenzana.pdf
- Luke, J. (2014). *Evaluación educativa* (2a. ed.). España: Larousse - Alianza Editorial. Retrieved from <http://www.ebrary.com>

- Martín-Barbero, J. (2002). *Jóvenes: comunicación e identidad*. Pensar Iberoamérica: revista de cultura, 3.
- Martín, M. T. E. (2013). *Evaluación de competencias mediante rúbrica*. Importancia de las matemáticas en la evaluación de competencias genéricas/Competency Assessment through rubrics. The importance of Mathematics in the Generic Competencies Assessment. Historia y Comunicación Social, 18, 243.
- Martínez Figueira, E., & Raposo Rivas, M. (2011). *Funciones generales de la tutoría en el Practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial*. Ministerio de Perú.
- Medina Rivilla, Antonio y Salvador Mata, Francisco (Coords.) (2009) *Didáctica General*. Pearson educación, Madrid, ISBN UNED: 978-84-362-5884-4.
- Meliá, J. M. J., Such, J. G., Rodríguez, J. M. S., & Montolío, M. J. P. (2011). *Diseño de procesos de evaluación de competencias: consideraciones acerca de los estándares en el dominio de las competencias*. Bordón. Revista de pedagogía, 63(1), 125-145.
- Melone, E. L. (2000). *Cómo trabajar con textos: análisis de materiales didácticos*. Actas del VIII Seminario de Dificultades de la Enseñanza del Español a Lusohablantes. Dificultades y Estrategias, 233-240.
- Mendoza, Antonio, (Ed.). (2003). *Didáctica de la Lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall.
- Mendoza, Antonio, (1997) *La evaluación en el área del lenguaje: modelo para un proceso formativo en* CANTERO, FJ y otros (eds.) *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Actas del IV Congreso Internacional de la SEDLL, Barcelona, Universidad de Barcelona. Páginas 87-104.
- Mendoza Fillola, Antonio. (2012). *Leer hipertextos: Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Octaedro.
- Merino, E. C. (2011). *Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo mediante rúbrica*. EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa, (14), 67-82.
- Ministerio de Educación de España. (2011). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. España - Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.. Retrieved from <http://www.ebrary.com>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2010a). *Actualización y Fortalecimiento curricular educación general básica 8º, 9º y 10º años*. Quito: Ministerio de Educación

- Ministerio de Educación del Ecuador. (2010b). *Guía Metodológica para la enseñanza de Lenguaje y Comunicación*. Quito: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011a). *Estándares de Calidad Educativa*. Quito: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2011b). *Lineamientos Curriculares para el Nuevo Bachillerato Ecuatoriano Área de Lengua y Literatura, Primero y Segundo y Tercer año de Bachillerato*. Quito: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2016) Ajuste curricular 2016. Quito: Ministerio de Educación.
- Moreno Cardozo, Sandra Maritza; Hernández Barbosa, Rubinsten; (2007). *La evaluación cualitativa: una práctica compleja*. Educación y Educadores, . 215-223.
- Monereo, C., & Pozo, J. I. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía, 15-30.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Moser, M. B., & Marlett, S. A. (2000). *Seri Dictionary: Sounds & Speech. Work Papers of the Summer Institute of Linguistics*, 44.
- Muñoz, J. M. E. (1988). *La innovación y la organización escolar: La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, Madrid: Narces, 84-10.
- Nigro, R. G., & Trivelato, S. L. (2005). *Textos en la enseñanza-aprendizaje de Ciencias: un enfoque a partir de teorías de lectura e implicaciones para la elaboración de materiales instruccionales*. Enseñanza de las ciencias, (Extra), 0001-5.
- Núñez-Delgado, P. (2000). *Un aspecto básico para la didáctica de la lengua oral: el papel del lenguaje en la comunicación didáctica*.
- Ortiz Gutiérrez, J. J., Rocha Ramos, D. C., & Rodríguez Nieto, V. A. (2009). *Comprensión oral: un acercamiento al trabajo de aula*.
- Oviedo, T. N. (2003). *Abra la boca...(significación-comunicación)*. Ciencias Humanas, 9(31).

Pastor Villalba, **Carmen**. 2009. *La evaluación de la comprensión oral en el aula de ELE*. **Marco ELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera**, ISSN-e 1885-2211.

Penny, U. (1996). *A course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge, CUP.

Pérez, A. M. (2001). *Curso práctico de técnicas de comunicación oral*.

Pérez Daza, M., (2010). *Didáctica de la Lengua*. Lucena, (Córdoba). Recuperado de: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_35/MIGUEL_ANGEL_PEREZ_DAZA_02.pdf

Pérez Carbonell, A. (1998). *Metodología de la Evaluación de Programas: Evaluación de Programas de Postgrado en la Universitat de València*. CIDE: Premios Nacionales de Investigación Educativa.

Pérez Esteve y Zayas Pilar, (2014). *Competencia en comunicación lingüística*. España. Editorial: Larousse - Alianza.

Pérez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.

Peris, E. M. (1991). *La didáctica de la comprensión auditiva*. Recuperado de http://palabrasmapalabras.blogspot.cl/media/users/14/736597/files/112715/didactica_comprension_auditiva.pdf

Prado Aragonés, Josefina. (2011). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI* (2ª ed.). Madrid, España: La Muralla.

Registro Oficial de la República del Ecuador N° 417, Ley de Educación Intercultural Bilingüe, 31 de Marzo de 2011.

Registro oficial de la República del Ecuador N° 754, Reglamento de la Ley de Educación Intercultural Bilingüe, 26 de julio de 2012.

Reyzabal, Ma. Victoria. (1993). *Usos y formas de la comunicación oral*. La Comunicación oral y su didáctica, Madrid, La Muralla. pp. 131-180 Recuperado el 30 de abril de 2016, de Academia.edu http://benvenuto.mx/EduSec/5semes/espafol/estr_didac.pdf

Reyzabal, Ma. Victoria. (1996). *La Lírica: Técnicas de comprensión y expresión* (Cuadernos de Lengua española), pp. 28 -71 google. (s.f.). Google. Recuperado el 30 de abril de 2016, de <https://www.google.com.ec/#q=DID%C3%80CTICA+DEL+LENGUAJE%2BESCUCAR>

- Rincón Castellanos, Carlos Alberto. (2011). *La cohesión y coherencia*. Unidad 12. Recuperado en enero de 2016 de : <http://docencia.udea.edu.co/comunicaciones/bajopalabra/capitulos/Unidad12CohesionyCoherencia.PDF>
- Ríos, Y. G. (2010). *La adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral en la primera infancia*. Infancias Imágenes, 9(2), 24-34.
- Ruiz Bikandi, Uri. (2011). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. España: Editorial Ministerio de Educación de España - Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Sánchez, A. V., & Ruiz, M. P. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(1), 147-170.
- Sancho Álvarez, C., Jornet Meliá, J. M., & Perales Montolío, M. J. (2014). *Valor social subjetivo de la educación: docencia y resultados escolares*. RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18(2), 119-144.
- Schneuwly, B. (1997). *La enseñanza del lenguaje oral y la lectoescritura en la perspectiva socio-cultural*. Hacia un currículum cultura. La vigencia de Vygotski en la educación.
- Stalman, A. (2016). Humanoffon: ¿Está internet cambiándonos como seres humanos? Grupo Planeta Spain.
- Stufflebeam, D. L., & National Study Committee on Evaluation Phi Delta Kappa. (1971). *Educational evaluation and decision making*.
- Treviño, M. E. F., Salinas, A. G., & Aguirre, T. P. *Aprovechamiento de un corpus oral en la enseñanza del español como lengua materna y como lengua extranjera en la educación superior*.
- Titone, R., & Beraza, M. Á. Z. (1986). *El lenguaje en la interacción didáctica: teorías y modelos de análisis*. Narcea.
- Titze, I. R. (1994). *Principles of vocal production*. Eastwood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- Tusón, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Ariel.

Van Dijk, Teun A. comp. (1985), *Handbook of discourse analysis*, 4 tomos. Academic Press, Londres.

Van Lier, L. (1995). *Introducing language awareness*. Penguin books.

Vilá, M., & Gómez, C. B. (2005). *El Discurso oral formal: contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*.

Watzlawick, P., Beavin, H., & Jackson, D. D. (1971). *Teoría de la comunicación*. Tiempo contemporáneo.

Zabalza, M. (1986). *El lenguaje en la interacción didáctica*.

