



EL JUEGO DE ROLES COMO ESTRATEGIA PARA FOMENTAR EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN EL AULA

Luis Hernán Moscote Contreras

Lizzeth María Montero Arias

María Amelia Padilla

**Propuesta de Investigación para obtener el
Título de Licenciado en Literatura y Lengua Castellana**

Abril 2026



Agradecimientos

Queremos expresar nuestro más profundo y sincero agradecimiento a todas las personas que hicieron posible la realización y culminación de este proyecto de grado, el cual representa no solo el cierre de una etapa académica, sino también el inicio de nuevos desafíos personales y profesionales.

En primer lugar, le damos las gracias a Dios por habernos brindado la salud, la fortaleza y la sabiduría necesarias para superar cada obstáculo presentado a lo largo de este proceso. Su guía ha sido fundamental para mantenernos firmes en los momentos de dificultad y para no perder de vista nuestros objetivos.

A nuestra asesora de proyecto, expresamos nuestro más profundo agradecimiento por su paciencia, orientación, dedicación y acompañamiento constante. Sus conocimientos, observaciones y recomendaciones fueron esenciales para el desarrollo de este trabajo. Gracias por su tiempo, su disposición y por motivarnos a dar siempre lo mejor de nosotros.

A los docentes que hicieron parte de nuestra formación académica, quienes con su compromiso, vocación y enseñanza contribuyeron significativamente a mi crecimiento intelectual y profesional. Cada clase, consejo y experiencia compartida dejó una huella importante en mi proceso formativo.

A mis compañeros y amigos, quienes estuvieron presentes durante esta etapa, brindando apoyo, colaboración y ánimo en los momentos más exigentes. Gracias por las experiencias compartidas, por el trabajo en equipo y por hacer de este proceso algo más llevadero y enriquecedor.



Asimismo, agradezco al cuerpo docente y administrativo de la institución educativa Loperena Garupal; quienes de alguna manera contribuyeron al desarrollo de este proyecto, ya sea a través de su conocimiento, recursos o apoyo moral. Cada aporte, por pequeño que haya parecido, fue valioso para alcanzar este objetivo.

Finalmente, queremos agradecerlos el uno al otro. Gracias por la perseverancia, el esfuerzo y la disciplina demostrados a lo largo de este camino. Este logro representa el resultado de muchas horas de trabajo, sacrificio y dedicación.

Con este proyecto culmina una etapa importante de nuestra vida, pero también se abren nuevas oportunidades para seguir creciendo, aprendiendo y aportando a la sociedad desde nuestra formación profesional.

A todos, muchas gracias.



Dedicatoria

Dedicamos este proyecto de grado, en primer lugar, a nuestras familias, quienes han sido nuestra mayor fuente de inspiración y apoyo incondicional. A nuestras abuelas Dolores Árias y Gladys Jiménez quienes creyeron en nosotros incluso cuando dudábamos si podríamos seguir adelante, por su paciencia, comprensión y sacrificio durante este camino. A Luz Mery Arias y Betty Contreras y José Moscote porque cada logro alcanzado es también reflejo de su amor, esfuerzo y confianza. Este triunfo es tanto nuestro como de ustedes.

A nuestros compañeros y amigos, quienes estuvieron presentes durante esta etapa, brindando apoyo, colaboración y ánimo en los momentos más exigentes. Gracias por las experiencias compartidas, por el trabajo en equipo y por hacer de este proceso algo más llevadero y enriquecedor.



Contenido

Introducción.....	9
Capítulo I. Planteamiento de Investigación.....	12
Justificación.....	15
Pregunta de Investigación	17
1.2. Objetivos de Investigación.....	19
Objetivo General / Pregunta de Investigación.....	19
Objetivos Específicos	19
Capítulo II. Referentes de Investigación.....	20
2.1 Referente Teórico.....	20
2.1.1. El Acto Comunicativo.....	21
5.1.1.1. Intencionalidad en el Acto Comunicativo.	23
5.1.1.2. La Adecuación Lingüística.....	25
2.1.2. Competencias Relacionadas con el Lenguaje	26
2.1.2.1. La Competencia Comunicativa.....	26
2.1.2.2. La Competencia Lingüística.....	28
2.1.2.2.1. La Competencia Léxica.....	29
2.1.2.2.2. La Competencia Gramatical.....	31
2.1.2.3. La Comunicación no Verbal.....	32
2.1.3. Estrategias Didácticas.....	33
2.1.3.1. Estrategias para la Enseñanza de la Lengua.....	35
2.1.3.2. El Juego de Roles.....	37
2.1.3.2.1. El juego de roles espontáneo.....	39



2.1.3.2.2.	El Juego de roles Planeado.....	39
2.2.	Referente Legal.....	40
2.2.1.	La Constitución Política Colombiana.....	41
2.2.2.	Ley 115 de 1994.....	41
2.2.3.	Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje.....	42
2.3.	Referentes de Antecedentes.....	43
2.3.1.	Establecimiento teórico y práctico de la diversidad lingüística y social en el aula.....	44
2.3.2.	Las actitudes lingüísticas: hacia la coexistencia integral del habla.	49
2.3.3.	La conciencia lingüística, las competencias comunicativas y el desarrollo metalingüístico de los estudiantes y docentes.	50
Capítulo III.	Metodología de la Investigación.....	57
3.1.	Método de Investigación.....	57
3.2.	Tipo de Estudio y Diseño Metodológico.....	58
3.3.	Contexto de Investigación y Participantes.....	62
3.4.	Consideraciones Éticas.....	63
3.5.	Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.....	66
3.5.1.	Estudio Longitudinal.....	69
3.5.1.1.	Escala de medición.....	70
3.5.2.	La Observación.....	71
	Guía de observación.	73
	Registro de observación.....	74



3.5.3.	La Entrevista	75
3.5.3.1.	Guion de Entrevista Semifocalizada y Guion de Debate.....	77
3.5.3.2.	Análisis Narrativo.	78
3.5.4.	Grupos focales de discusión	79
Capítulo IV. Sistematización y Análisis de los Resultados.....		81
4.1.	Tratamiento de información Cualitativa y Cuantitativa.....	81
4.2.	Análisis de Objetivos	84
4.2.1.	Cronograma de Recolección y Análisis de Datos.....	85
4.2.2.	Identificación de la Problemática	87
4.2.2.1.	Guía de Observación.....	88
4.2.2.1.1.	Análisis y presentación de hipótesis.....	90
4.2.2.2.	Registro de Observación.	94
4.2.2.2.1.	Análisis y presentación de hipótesis.....	104
4.2.2.3.	Escala de Medición.....	107
4.2.3.	Diseño de Estrategias	121
4.2.4.	Aplicación de Estrategias.....	140
4.2.4.1.	Guion de Entrevista Semifocalizada.	146
	Rúbrica de Valoración	158
Capítulo V. Reflexiones Finales.....		190
Referencias		196



Resumen

El presente proyecto de investigación, desarrollado en el grado 10° de la Institución Educativa Loperena Garupal en Valledupar, abordó las dificultades comunicativas de los estudiantes, reconociendo la importancia de la lengua como mecanismo central de interacción y socialización. Se identificó que dichas dificultades no provienen de un solo factor, sino de una combinación de aspectos lingüísticos, emocionales, sociales y metodológicos, incluyendo la escasa práctica de lectura, la limitada participación oral y el uso de metodologías tradicionales centradas en la memorización. Para fortalecer las competencias comunicativas, se implementaron estrategias didácticas activas, destacando el juego de roles y actividades colaborativas, que permitieron a los estudiantes experimentar múltiples contextos de comunicación, desarrollar habilidades expresivas y gestuales, y adquirir confianza en su participación. Los resultados evidenciaron un incremento en la motivación, la inclusión, la calidad de las producciones orales y escritas, y la transferencia de habilidades a diferentes contextos, demostrando que este enfoque es efectivo para fomentar un aprendizaje integral y sostenido en el aula.

Palabras claves: Aula, competencias, comunicación, didáctica, juego de roles, lingüística, variaciones.



Introducción

La comunicación a través de la lengua es uno de los principales mecanismos de interacción humana. Esta relación individuo - socialización se convierte en el mecanismo por el cual la persona “adquiere el conocimiento y las destrezas sociales necesarias para asumir un rol en la organización” (Van Maanen et al., 1979, p.211). Gracias a ello, se entiende el papel fundamental que tiene la sociedad sobre el desarrollo cognitivo de sus miembros debido a que es ella la que permite desarrollar las habilidades lingüísticas esenciales para usarlas en su medio.

El desarrollo de estas competencias de la comunicación es fundamental para el individuo como agente perteneciente a un seno social; y la escuela, un agente socializador institucionalizado, se convierte en el lugar donde el niño podrá pulir todos los conocimientos y costumbres obtenidos en su hogar (Craig, 1997). Sin embargo, es común que este proceso de reconocimiento no sea desarrollado de la manera correcta. Este hecho fue observado en la Institución Educativa Loperena Garupal, de la ciudad de Valledupar; lugar en el que, por diversos factores que serán detallados a lo largo de este trabajo, gran parte de los estudiantes del grado 10° de la jornada de la mañana no contaban con la destreza comunicativa necesaria para realizar intercambios efectivos en situaciones complejas. Es decir, presentaban falencias relacionadas con sus competencias comunicativas.

Este hecho llamó la atención de un grupo de investigadores que se vieron en la tarea de fomentar el desarrollo de sus destrezas comunicativas orales y gestuales a través de la estrategia didáctica del juego de roles. Este enfoque centrado en la acción



fue desarrollado a lo largo de tres talleres que buscaron abordar la problemática anteriormente descrita gracias a la aproximación de los discentes a múltiples contextos de comunicación con el fin de fomentar, en ellos, habilidades y destrezas que le permitieran afrontar las situaciones de intercambio propias de la sociedad con una postura reflexiva sobre la complejidad que encierra este acto. Al tiempo en que, por medio de la muestra teórica y la aplicación práctica, el estudiante pudo valerse de herramientas y estrategias discursivas que le permitieron estructurar y entender mensajes claros y de fácil comprensión a partir de sus propósitos comunicativos.

Para lograr lo anterior, se tomó en consideración aspectos teóricos de personalidades investigativas como Cassany (1988 y 1994), Dell Hymes y Bernal (1996), Searle (1990), Van Dijk (2005), Díaz y Fernández (2002), entre otros. Autores que, partiendo de una visión que tiene como agente central la influencia del contexto, aportaron consideraciones a las áreas lingüísticas, educativas, pedagógicas y didácticas que fueron fundamentales en este proyecto. Así, los aspectos teóricos relacionados con el acto comunicativo y la intencionalidad que lleva consigo a la hora de realizar procesos de adecuación lingüística, al igual que la competencia lingüística se encontraron respaldados por visiones ampliamente aceptadas en sus respectivos campos de trabajo (ya sea lingüístico, sociolingüístico o pedagógicos) al tiempo que logran hallar una sinergia con la estrategia didáctica para la enseñanza de la lengua que, en este caso, es el juego de roles en su modalidad espontánea y planeada.

La metodología que implementó esta investigación estuvo suscrita a la línea de investigación Ciencia, Tecnología e Innovación del Departamento de Lenguas de la Universidad Popular del Cesar, bajo la sublínea de investigaciones pedagógicas y/o



didácticas y el área temática de la didáctica de las disciplinas; adoptando el paradigma de investigación sociocrítica, el enfoque cualitativo y el método de investigación – acción participativa.

Finalmente, esta investigación se estructuró en cinco capítulos que permitieron abordar los planteamientos de la investigación en el primer capítulo, los referentes de la misma en el segundo capítulo, la metodología de la Investigación en el tercer capítulo, la sistematización y análisis de los resultados en el cuarto capítulo y las reflexiones finales en el quinto capítulo.

La investigación permitió identificar que las dificultades comunicativas no son resultado de un solo factor, sino de una combinación de aspectos lingüísticos, emocionales, sociales y metodológicos, incluyendo la escasa práctica de la lectura, la limitada participación oral y metodologías tradicionales centradas en la memorización. A partir de la implementación de estrategias didácticas activas, especialmente el juego de roles y actividades colaborativas, se evidenció un aumento en la motivación, la participación, la claridad expresiva y la confianza de los estudiantes. Los resultados demostraron que estas estrategias favorecen la inclusión, la transferencia de habilidades a distintos contextos y el desarrollo integral de competencias comunicativas, destacando la importancia de su aplicación sistemática y sostenida dentro del aula.



Capítulo I. Planteamiento de Investigación

1.1. Planteamiento de Investigación

Planteamiento del problema

El uso de la lengua ha tenido un lugar privilegiado en todos los niveles educativos debido a que, como menciona Vygotsky et al. (1995): “el lenguaje [refiriéndose a lengua] toca necesariamente toda [...] serie de campos de conocimiento colindantes” (p.1) por lo que la enseñanza de esta área de conocimiento es indispensable para el desarrollo de competencias en otros campos; no solo educativos, sino cotidianos.

Este trabajo se apoyó en la premisa antes mencionada para mostrar un ejercicio investigativo centrado en las particularidades que presentaban los estudiantes de grado 10° de la jornada de la mañana la Institución Educativa Loperena Garupal, en la ciudad de Valledupar relacionadas con una pobre oratoria, el mal uso de recursos lingüísticos, la utilización del lenguaje informal en escenarios poco pertinentes, entre otros aspectos. Estos factores fueron atribuidos por esta investigación a un mal desarrollo de la competencia comunicativa en los discentes.

Se observó que, durante las charlas con personal administrativo o ajeno a la institución en jornadas de acompañamiento, algunos mensajes con un significado complejo o que requerían cierto nivel de abstracción no eran captados en su totalidad por los estudiantes, lo cual hacía que la intención de los interlocutores no lograra el impacto deseado en los educandos. Otra situación particular en el aula fue que, durante los momentos de exposición, aspectos como un lenguaje gestual inadecuado, temblores en piernas y manos, poca cohesión y coherencia en el discurso,



tartamudeos, entre otros aspectos entorpecen el proceso de comunicación. Este hecho quedó ratificado como una situación común debido a que, durante las clases, las participaciones voluntarias de los chicos eran pocas y, al realizarse, se presentan algunas de las sintomatologías anteriormente descritas.

La baja competencia comunicativa de los estudiantes no solo se presentaba de cara al personal administrativo o cuerpo docente. Durante las charlas cotidianas entre los educandos era común que estos declararan estar utilizando alguno de los recursos lingüísticos de la lengua española cuando sus compañeros no entendían la intención comunicativa que ellos tenían. Ante esta situación, se realizaron breves análisis de sus conversaciones, notando que, en muchas ocasiones, sus mensajes no contaban con las características de las figuras ellos decían utilizar; o que, aunque eran bien empleados de buena manera, sus compañeros no las reconocían.

Finalmente, las variaciones lingüísticas realizadas en el aula de clases no parecían estar mediadas por las particularidades propias de los distintos escenarios comunicativos que se viven en la escuela o por una intención comunicativa particular. Es decir, existía un uso indistinto de las variaciones de la lengua.

Este comportamiento llevó a que se produjeran situaciones problemáticas relacionadas con cuatro hechos fundamentales. El primero, el poco interés de los docentes en el fomento del desarrollo de competencias comunicativas por parte de los estudiantes. Si bien estas competencias “nos dotan de recursos necesarios para participar en la vida social y organizar el pensamiento a través de la lengua, interactuando a través del lenguaje en una diversidad de situaciones personales y sociales” (Pinos, 2016, p. 97) en el aula objeto de estudio se encontró que los docentes



usaban metodologías y estrategias que no buscan el desarrollo de competencias comunicativas sino el aprendizaje o memorización del tema a tratar. Por ese motivo, se hizo necesario retomar el desarrollo de estas habilidades como un tema central y no dejarlo como un aspecto secundario. Sobre todo, en las clases de español.

En segundo lugar, en el entorno educativo las normas morfosintácticas y léxico-semánticas de la lengua eran relegadas a la escritura, mientras que en la oralidad estas mismas perdían rigurosidad. Si bien los docentes de las aulas de clases observadas ponían atención a aspectos ortográficos de los apuntes de sus estudiantes, a la hora de realizar actividades orales como exposiciones y debates, los apartados de expresión oral y vocalización no eran importantes a la hora de evaluar el proceso. Para remediar esto, se hizo necesaria la “planificación sistematizada y graduada en el aula de situaciones discursivas espontáneas y, posteriormente, más formales en las que las destrezas de la oralidad puedan ser adquiridas y ejercitadas en forma sistemática a través de los grados escolares” (Ramírez, 2011, p. 3).

En tercer lugar, existía una clara falta de conexión entre los escenarios escolares en los que la lengua adquiere un carácter fundamental con la realidad de los educandos. Los escenarios creados por los docentes del aula de clases no tenían una clara correspondencia con la realidad exterior de los estudiantes y era difícil determinar su utilidad. Por ello surgía el desinterés de los discentes en los objetivos, contextos, intenciones y, por lo tanto, por las reglas comunicativas que en ellos se usan.

Fue indispensable atender a la problemática planteada en esta investigación debido al impacto que tiene la claridad comunicativa a la hora de realizar intercambios efectivos en cualquier contexto de interacción. Para lograr esto, esta investigación



propuso la realización de talleres en los cuales se utilizó la estrategia del juego de roles debido a que permite que, en palabras de Carrillo et al. (2019) “los estudiantes asuman y representen roles en el contexto de situaciones reales o realistas propias del mundo académico o profesional” (p. 870). Si el estudiante no desarrolla y aprende a usar todas las estrategias que le permitan una comunicación efectiva, a lo largo de su vida tendrá dificultades sociales que deriven de una mala selección comunicativa.

Justificación

El estudiante es un agente social que no se encuentra aislado de su entorno sino inmerso en el mismo. Es decir, en todo momento se ve influenciado por las variables particulares de su espacio. Este contacto constante produce la pluralidad lingüística de los educandos debido a que, en una misma población, cada sujeto puede desarrollar un comportamiento lingüístico distinto a pesar de estar influenciado por las mismas variables territoriales, temporales y contextuales que los demás integrantes del grupo. Por ese motivo, se observó que algunos estudiantes tenían un buen nivel comunicativo mientras que otros debían trabajar fuertemente en su desarrollo.

La competencia comunicativa exige que los participantes cuenten con las habilidades necesarias para utilizar y entender la multiplicidad de usos y escenarios con el fin de “poder comunicarse eficazmente en diferentes contextos” (Gumperz y Hymes, 1972, como se citó en Lomas, 2015, p. 14). De no desarrollarse, los hablantes no tendrían la capacidad de poder modular el discurso a partir de las particularidades concretas que exige el escenario educativo o social; repercutiendo notoriamente en su desenvolvimiento en la organización. Es cierto que las distintas competencias



relacionadas con el acto comunicativo pueden llegar a florecer por medio del contacto constante con la sociedad, pero es la escuela el lugar donde podrán “comunicarse de forma oral y escrita en múltiples situaciones comunicativas [lo que permitirá] controlar y adaptar su propia comunicación a los requisitos de la situación” (Parlamento Europeo y Consejo, 2006, p. 14) he ahí su importancia.

Esta función de la educación ha sido un interés constante desde hace mucho tiempo. A pesar de ello, sigue presentando los mismos retos debido a su complejidad metodológica, práctica y contextual. Este hecho implica que las estrategias que sean desarrolladas por otras investigaciones pueden o no ser efectivas bajo otros contextos debido a que las particularidades que impulsaron su creación no son las mismas del actual escenario en el que se desea aplicar. En ese sentido, en este terreno investigativo siempre habrá una necesidad de estudio latente.

Este proyecto pretendió analizar y actuar sobre la situación encontrada en las aulas de grado 10° de la jornada de la mañana la Institución Educativa Loperena Garupal, de la ciudad de Valledupar, lugar en el cual las estrategias didácticas que pretenden desarrollar las competencias comunicativas relacionadas con los actos de habla han demostrado ser ineficientes en su tarea de lograr el objetivo propuesto.

Se encontró que la población objeto de estudio tenía dificultades a la hora de comunicarse de manera efectiva, usaban o comprendían de manera errónea algunos recursos lingüísticos, presentaban inconvenientes en el entendimiento de textos orales o escritos que exigen un nivel de comprensión más alto que el lineal, entre otras situaciones que presentaron el interrogante de cómo abordar el desarrollo de los aspectos comunicativos necesarios para disminuir la incidencia de los factores



negativos descritos anteriormente por medio de actividades amenas, contextualizadas a su entorno y que tengan como factor central el disfrute de sus integrantes. Ante tal situación, esta investigación se interesó en atender esta necesidad por medio de tres ejes concretos:

Por un lado, se estructuró y puso en práctica un plan estratégico de enseñanza – aprendizaje fundamentado en los ejes teóricos que envuelven la competencia comunicativa, el contexto particular de la institución educativa y actividades didácticas. Además de eso, fue posible facilitar el desarrollo de las distintas competencias relacionadas con la comunicación en los estudiantes gracias a la puesta en escena de situaciones en los que los educandos podían desenvolverse en escenarios diversos y así poner en práctica lo socializado en el primer eje. Finalmente, fue de interés el desarrollar en los estudiantes una postura crítica y reflexiva sobre la importancia de la aplicación de los mecanismos lingüísticos y de análisis extralingüísticos a la hora de realizar procesos comunicativos.

Resultó importante poder desarrollar estrategias didácticas que ataquen a esta problemática debido a los aspectos relacionados a los fenómenos lingüísticos para así tenerlos en cuenta en el acto educativo/comunicativo.

Pregunta de Investigación

Ante la complejidad que encierra el entendimiento y posterior accionar de este fenómeno, se presentó el siguiente interrogante: ¿Cómo fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa oral y gestual de los estudiantes a través de la estrategia juego de roles? Todo esto se hizo necesario con la finalidad de poder dar a conocer, a



los estudiantes de básica secundaria, las herramientas discursivas más comunes para mejorar su producción y entendimiento de mensajes complejos.



1.2. Objetivos de Investigación

Objetivo General / Pregunta de Investigación

- Fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa oral y gestual de los estudiantes en diversos contextos de comunicación a través de la estrategia de juego de roles.

Objetivos Específicos

- Identificar los fenómenos lingüísticos y extralingüísticos que evidencien un bajo nivel en las competencias comunicativas de los estudiantes.
- Diseñar y aplicar actividades, partiendo del juego de roles, que permitan fomentar el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes en múltiples contextos de comunicación.
- Evaluar el impacto de la estrategia didáctica desarrollada en el fortalecimiento de las competencias comunicativas planteadas.



Capítulo II. Referentes de Investigación

2.1 Referente Teórico

Las bases teóricas recopiladas en este apartado ofrecen un panorama específico no solo del interés relacionado con el desarrollo de competencias comunicativas en el escenario educativo sino también de su objetivo. Por esa razón, los aspectos teóricos que serán útiles para la realización de este trabajo tienen como punto de partida, en primer lugar, el acto comunicativo –un fenómeno intencionado y mediado por procesos de adecuación lingüística en múltiples canales de comunicación oral y escrito – el cual es tomado desde las perspectivas de autores como Cassany (1988), Searle (1990) y Van Dijk (2005). En segundo lugar, las nociones de Ríos (2014); Dell Hymes y Bernal (1996); De Europa (2002) y Catalán (2002) sobre la competencia comunicativa toman relevancia debido a la necesidad del hablante de una lengua por fomentar aptitudes, destrezas y conocimientos sobre dicho sistema comunicativo para que el mismo pueda ser puesto en práctica.

En tercer lugar, como bases teóricas se presentan los trabajos realizados por Morales (2013) relacionado con los diversos contextos comunicativos, y el de Moreno Fernández (1998) sobre las actitudes, identidad y conciencia de los hablantes sobre su lengua en la tarea de explicar el comportamiento lingüístico de los estudiantes en un ambiente cultural con un estilo lingüístico lleno de rasgos, gestos propios y particulares que, al constituirse como variaciones de un estándar, serán explicados y analizados a partir de los principios sociolingüísticos expuestos por Moreno Fernández (1998) al hablar de estilos lingüísticos y de Labov (1975) sobre los registros lingüísticos.



Posteriormente, se hará un abordaje de aspectos sociolingüísticos esenciales para el desarrollo del proyecto de la mano de autores como Moreno Fernández (1990) y Londoño, Estupiñán & Idárraga (2019).

Finalmente, las aportaciones de Cassany (1994) referentes a la importancia de las estrategias didácticas para la enseñanza de la lengua serán relacionadas con los trabajos de Martín (1992) y Díaz y Fernández (2002) sobre la importancia del juego de roles como técnica impulsora de perspectivas lingüísticas y extralingüísticas en los educandos.

2.1.1. El Acto Comunicativo

El acto comunicativo, para John Searle (1994), es “la unidad básica o mínima de comunicación lingüística” (p.26) debido al carácter inherente que el mismo acto tiene a la hora de hacer uso de la lengua. Para este autor, “toda comunicación lingüística incluye actos lingüísticos” (Searle, 1994, p. 26) lo cual remite a la idea de que el acto de habla o acto comunicativo es un ejercicio bidireccionado hacia la emisión de mensajes e intenciones por medio de símbolos, palabras u oraciones. Esta concepción del acto comunicativo fue apoyada y desarrollada por autores como Oliver & Gatt (2010) quienes introducen el plano extralingüístico a la educación argumentando que:

Los actos comunicativos tienen en cuenta no solo lo que decimos y expresamos con palabras, sino también el lenguaje no verbal, los gestos, miradas, posturas, ... así como la influencia del contexto y de la estructura social, por el impacto de las jerarquías sociales que existen en los actos comunicativos dialógicos o de poder (p. 14).



Estas aproximaciones a los actos comunicativos permiten observar que la cantidad de aspectos que se ven involucrados en su producción hace de estos un ejercicio determinado por instancias que van más allá del mensaje que se quiera dar o la intención que se tiene, sino de un constructo social mediado por situaciones determinantes para los individuos. Es necesario que las personas establezcan un diálogo crítico y reflexivo sobre los distintos ejes que enmarcan el acto comunicativo con el fin de construir una estructura lingüística coherente con el escenario y la situación que enfrenta, después de todo, “el desarrollo de las habilidades comunicativas, verbales y no verbales, es imprescindible para el desenvolvimiento futuro del alumno en el mundo y para la estructuración de su pensamiento” (Bruner, 1998, como es citado en Fernández & Fernández, 2016, p. 223).

El modo en el que se hable y la forma en la que se interactúa es clave para lograr los objetivos planteados por el hablante a la hora de realizar el acto comunicativo. Por ese motivo, es necesario contribuir con el desarrollo de habilidades que ayuden a los estudiantes a elegir, dentro de su repertorio lingüístico y kinésico, los elementos comunicativos pertinentes para lograr el objetivo comunicativo deseado por medio del entendimiento e interiorización de las pautas que determinan una comunicación efectiva. Sin embargo, para que esto sea posible se hace necesario saber emplear y reconocer aspectos profundos del mensaje y no solamente el mensaje que se transmite. Este nivel de construcción y abstracción comunicativa era deficiente en la población objeto de esta investigación así se planteó el objetivo de reforzar sus competencias en estos ámbitos.



5.1.1.1. Intencionalidad en el Acto Comunicativo. La necesidad de establecer acuerdos colectivos por parte de la sociedad es fundamental a la hora de crear conexiones a niveles significativos y de compromiso debido a que el objetivo de toda comunicación es lograr que el interlocutor reconozca nuestra intención más allá de nuestras palabras. Valiéndose de este hecho, (Reyes, 2015, como se citó en Gutiérrez, 2015), presenta la noción de que “la comunicación parte de un acuerdo previo poderoso entre hablantes racionales y eficientes, que quieren que se entienda lo que quiere decir. El acuerdo tiene que renovarse constantemente, y eso implica una continua resolución de conflictos.” (p. 57). Es decir, existe un propósito o meta que puede o no ser mostrada de manera explícita en el mensaje emitido durante el intercambio comunicativo.

Esta intención responde a la existencia un significado literal o una significación dada sin la intervención de una intencionalidad y otro inferido a partir de factores lingüísticos y extralingüísticos que el hablante debe poner en práctica si quiere que el receptor entienda el mensaje y lo que este encierra con el fin de seguir adelante con la comunicación.

Sin embargo, a pesar que ambos tipos de significados puedan ser diferentes en su estructura, son indivisibles en el acto comunicativo debido a que “detrás de toda emisión existe una intención. Cuando un orador pronuncia una oración ésta no sólo describe o informa algo, sino que representa una acción por sí sola” (Geis, 1995, p. 3, como es citado en Bachioqui, 2010, p. 336). Tanto los procesos analíticos del hablante y del oyente son fundamentales a la hora de determinar la intencionalidad del discurso que se esté efectuando en ese intercambio. La producción de los mensajes a partir de



las intenciones del hablante responde a escenarios contextuales y de repertorio coherentes con el hablante y el oyente; es un juicio que el hablante hace con el fin de elegir una forma adecuada de expresar su intención.

Esta habilidad tiene la característica de ser desarrollable solo a través de la práctica y los procesos de reflexión subsecuentes sobre los actos de habla. Partiendo de ese hecho, serán fundamentales para esta investigación los parámetros que encierran el desarrollo de esta habilidad a la hora de mejorar la calidad de reconocimiento e interpretación en los estudiantes entre ellos mismos y con los docentes. Después de todo, los discentes de 10° de la jornada de la mañana en la institución objeto de estudio pueden comunicarse en múltiples escenarios, pero con los análisis realizados se demostró que su efectividad no es la esperada para su edad o nivel educativo partiendo de lo estipulado en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en el área de lenguaje a los que está sujeta la educación en el país.



5.1.1.2. La Adecuación Lingüística. Para Cassany (1997) el hablante como sujeto autónomo tiene la capacidad de poder elegir, a partir de las variaciones que presenta su lengua, el repertorio terminológico y gramatical adecuado para la situación comunicativa que se le presenta en concordancia con la intención deseada. Esta elección de los recursos lingüísticos no es arbitraria sino consciente debido a que es el hablante quien debe tener la capacidad de “determina la variedad (dialectal / estándar) y el registro (general / específico, oral / escrito, objetivo / subjetivo y formal / informal) que hay que usar al momento de comunicarnos a partir de parámetros contextuales” (Cassany, 1997, p. 19). Este mecanismo recibe el nombre de Adecuación Lingüística.

La adecuación, para Van Dijk (2005) “se formula en términos del *conocimiento*, de las *creencias* (suposiciones), de los *deseos* y de las *evaluaciones* del hablante y del oyente” (p. 61). Es un producto resultante de procesos internos y externos al individuo por medio de los cuales el hablante hace que, gracias a su acto comunicativo, “el resultado y las consecuencias concuerden con la intención y el propósito del agente” (Van Dijk, 2005, p. 60).

Al poner sobre la mesa los postulados de los autores, se presenta la necesidad de que los hablantes y oyentes estén en la capacidad de determinar la intención comunicativa del otro y la suya al momento de determinar los aspectos formales de la lengua y el registro que deben usar a la hora de entablar un diálogo coherente que atienda a una finalidad clara. Esto es algo complejo debido a que “los miembros de la comunidad lingüística no hablan ni escriben de la misma forma, ni tampoco utilizan la lengua del mismo modo en las diferentes situaciones comunicativas” (Cassany, 1997,



p. 18). Sin embargo, la adecuación lingüística cumple la función de determinante al momento de plantear soluciones lingüísticas para cada caso particular.

2.1.2. Competencias Relacionadas con el Lenguaje

En la actualidad la enseñanza se ha enfocado al desarrollo de competencias necesarias para el adecuado desarrollo del sujeto y su desenvolvimiento en el entorno social. Una de las competencias que Pinilla, (2010, como es citada en Barrios & Caceres-Soto (2017) identifica como básica, y por tanto indispensable para “vivir en sociedad y desempeñarse en el ámbito laboral” (p. 18), es justamente aquellas relacionadas con el lenguaje. En el presente trabajo se abordarán de manera particular de esas competencias; la competencia comunicativa y la competencia lingüística debido a su interrelación a la hora de desarrollarse.

2.1.2.1. La Competencia Comunicativa. La competencia comunicativa es “una construcción conjunta y cooperativa en la cual se ejerce un control sobre lo que se dice y cómo se dice valiéndose de estrategias para captar la atención de los oyentes y mantener las relaciones cordiales y respetuosas” (Ríos, 2014, p. 39). La competencia comunicativa no se desarrolla solo con el reconocimiento de las reglas formales de la lengua sino con el entendimiento de su uso en contexto. En ese sentido, más que ser una competencia individual, resalta el carácter social en el cual el hablante debe dominar las normas del sistema, las normas de uso y adecuar el discurso a la hora de su producción a partir del contexto.

El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2007, como se citó en Rojas López, 2015) habla de la competencia comunicativa como “el conjunto de procesos y conocimientos: lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos, pragmáticos y



discursivos que el lector/ escritor/ oyente/ hablante pone en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación, contexto comunicativo y al grado de formalización requerido” (p. 22). Siguiendo esta perspectiva, autores como Bermúdez y González (2011) ya hacían referencia a este carácter social al argumentar que esta competencia es un “compendio de saberes, capacidades, habilidades o aptitudes que participan en la producción de la convivencia y las relaciones interpersonales e intergrupales” (p. 97).

Esta unión teórica/práctica entre conocimiento y uso resulta particularmente importante dentro de esta investigación debido a que se observó a los estudiantes utilizar estrategias discursivas que no entendían del todo (como posteriormente fue demostrado) lo cual resolvía la duda del porqué en muchas ocasiones se usaban mal o no eran comprendidas por sus interlocutores. Es decir, el conocimiento impreciso de determinado recurso lingüístico o extralingüística ocasionaba malentendidos en la comunicación a niveles de producción y comprensión; repercutiendo negativamente en la calidad de la conversación y logro de objetivos establecidos.

Para lograr un correcto desarrollo del estudiante en el entorno educativo, se hace necesaria la construcción de escenarios diversos (ámbitos de expresión) en los cuales los hablantes tengan a su disposición un repertorio contextual lo suficientemente amplio para el desarrollo de conocimientos y destrezas específicas. Para lograr esto, Lomas (2006, como se citó en Ríos, 2014,) argumenta la necesidad de concebir el aula como un escenario comunicativo, donde sea posible crear situaciones reales de interacción oral [y escrita] que convoquen a los estudiantes a comprender y producir enunciados acordes con diferentes contextos e intenciones comunicativas (p. 39).



2.1.2.2. **La Competencia Lingüística.** Hymes & Bernal (1996) realizan una

descripción de la competencia lingüística referenciándola como el “conocimiento tácito de la estructura de la lengua, es decir, el conocimiento comúnmente no consciente y sobre el cual no es posible dar informaciones espontáneas, pero que está necesariamente implícito en lo que el hablante-oyente (ideal) puede expresar” (p. 15). Si bien este concepto aboga sobre la existencia psíquica de un hablante-oyente ideal dentro de las personas que hacen uso de la lengua, deja ver el carácter inconsciente del aprendizaje de las macro y microestructuras de la lengua que los hablantes nativos interiorizan desde las primeras etapas de desarrollo a partir del contacto con la lengua. Es decir, hace referencia a una habilidad estructurada sobre el uso de la lengua partiendo del reconocimiento de sus componentes mínimos en cadena hablada o escrita.

Sin embargo, algunas personalidades alegan que esta perspectiva es insuficiente para explicar en toda su extensión la competencia lingüística. Para ellos, “la enorme complejidad de la gramática de cualquier lengua es muestra de que la competencia lingüística debe ser adquirida y el aprendizaje consciente, en el mejor de los casos, sólo puede facilitarle una pequeña contribución” (Cassany, 1997, p. 59). Esta noción se sustenta en la idea de que es la escuela el lugar en el que las normas de la lengua adquieren un carácter consciente, pero que estas nunca son aprendidas ni utilizadas por ningún maestro o estudiantes de manera completa, lo cual implica que la lengua nunca llega a ser dominada en su totalidad por ningún usuario.

Ambas perspectivas son tomadas como referencia teórica en esta investigación debido a que, de manera general, le dan importancia a factores pre-escolares y



escolares para llegar a un fin común: la competencia lingüística como una habilidad de entendimiento de la estructura de la lengua a niveles superficiales desde el punto de vista de la estructura formal en su conjunto; y profundas partiendo de una necesidad de comunicación a partir de la producción de enunciados gramaticalmente correlacionados con la estructura convencional y, por consiguiente, entendibles a un nivel amplio. Para lograr esto, el hablante se vale de otras subcompetencias:

2.1.2.2.1. La Competencia Léxica. En relación a la concepción de la competencia léxica, es necesario hacer la salvedad de que no existe un consenso general sobre su semántica y alcances conceptuales/metodológicos. Teniendo eso en cuenta, en esta investigación se tendrán en consideración las bases ofrecidas por De Europa (2002) la cual considera que comprende “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales” (p. 108). Catalán (2002), por otro lado, habla de competencia lexical como la “capacidad de relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente... por medio del conocimiento de las reglas” (p. 156).

Ambos referentes (De Europa (2002) y Catalán (2002)) hablan de la competencia lexical como un proceso cognitivo cuyo desarrollo se vuelve significativo cuando existe una sinergia entre un significado, una estructura y un uso. Partiendo de ese hecho, y en palabras de Molina (2003): “La enseñanza-aprendizaje de léxicos propios de lenguas de especialidad, pueden posibilitar y mejorar sus expectativas comunicativas en situaciones reales de su vida profesional” (p. 84). Para lograr esto, se hace necesario que el docente tome en consideración los principios psicológicos y orientaciones metodológicas que rigen el desarrollo de la competencia léxica general.



Es decir, “analice los principios que regulan la adquisición del vocabulario, describa si existe un orden sintáctico reflejado en etapas de adquisición de este componente y averigüe si en el proceso de aprendizaje de una lengua influyen determinados factores contextuales e individuales” (Catalán, 2002, p. 150). Esta es una tarea compleja pero significativa para el aumento exponencial del reconocimiento contextual y la aplicación coherente de estrategias lingüísticas debido a que, como expresa Marconi (2000, como es citado por Catalán, 2002):

Existen dos aspectos básicos relacionados con la división del trabajo lingüístico: el referencial, pertinente para la aplicación de las palabras al mundo real: nombrar, designar, contestar preguntas, reconocer objetos y acciones; y el inferencial, que es la capacidad de habérselas con una red de conexiones entre palabras, inferencias semánticas, paráfrasis, definiciones, sinónimos, etc.

La interconexión léxica que implica el desarrollo de esta competencia será significativa en el desarrollo lingüístico del estudiante de secundaria debido a que no solo estará en la capacidad de estructurar un discurso interconectado a un nivel coherente con nociones lingüísticas y extralingüísticas, sino que tendrá a su disposición la posibilidad de entender la gran mayoría de terminologías a partir de sus componentes.



2.1.2.2.2. La Competencia Gramatical. La competencia gramatical “es la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo al conjunto de principios que rigen el ensamble de elementos en compendios (oraciones) con significado, clasificados y relacionados entre sí” (De Europa, 2002, p. 110). En otras palabras, esta competencia se fundamenta en la necesidad de poder organizar y/o reconocer la organización de las palabras en las oraciones para que, de esa manera, sea posible entender el mensaje que el hablante quiso dar a conocer.

Por otro lado, Menegotto (2016) habla de la competencia gramatical como “la capacidad cognitiva que le permite a una persona convertir sus representaciones mentales en palabras y combinarlas para producir textos” (p. 1). Si bien la competencia gramatical está íntimamente relacionada a aspectos morfosintácticos y lexicales producto de la estructura misma de la lengua, esta competencia tiene un mayor énfasis en el control gramatical sobre un repertorio lingüístico complejo, conciencia sobre la corrección gramatical a partir de la concepción de la lengua como un sistema estructurado de reglas y funciones (De Europa, 2002, p. 111). Basado en ese hecho, el interés de los investigadores en que los estudiantes desarrollen esta competencia está relacionado al reconocimiento de la pluralidad sinonímica que nutre la lengua española y su relación con el escenario en el que el acto comunicativo se lleva a cabo. Este aspecto no se limitó simplemente a lo relacionado a la riqueza en el vocabulario sino en la manera en la que estos se configuran para expresar una idea atendida a un contexto de interacción; lo que repercutió positivamente a la hora de realizar intercambios en



escenarios diversos. De ahí su importancia en el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes.

2.1.2.3. La Comunicación no Verbal. La interacción entre cada uno de los participantes del acto comunicativo hace que emerjan múltiples sistemas de significado que nutren su intercambio. Estos, valiéndose de configuraciones de significado verbal y no verbal, hacen del lenguaje una “configuración global de acciones (verbales y no verbales), como una dinámica relacional que no ocurre en el cuerpo de los participantes en la interacción, sino en el fluir de su relación” (Ibáñez, 2000, p. 54). En ese sentido, la comunicación es una amalgama de ideas, emociones e intenciones transmitidos por medio de apartados verbales como el lenguaje hablado y escrito; y también por mecanismos no verbales como contacto visual, expresiones faciales, gestos, posturas corporales, tono de voz y uso del espacio, entre otros elementos.

La comunicación no verbal, entendida como “todas aquellas formas de comunicación que no emplean la lengua como vehículo y sistema para expresarse. Es decir, todas aquellas vías de transmisión de un mensaje que no requieren de las palabras ni del lenguaje verbal (Knapp, 1997, citado por Pereiro, 2022, p. 22) tiene el potencial de funcionar de manera simultánea con el lenguaje verbal, complementarlo o sustituirlo. Como menciona Asencios-Trujillo & Obispo-Asencios (2024) “el lenguaje no verbal es el reflejo de las emociones de las personas, expresado mediante la conducta; con este tipo de lenguaje se transmite información cognitiva y emocional la cual influye en el estado emocional y comportamental del interlocutor” (p.12). Esto implica que la comunicación no verbal puede ser un reflejo del comportamiento interno de los interlocutores durante el intercambio y permite ofrecer una vista a las intenciones del



hablante o el oyente en relación a lo expresado. Tiene el potencial de funcionar como un refuerzo del mensaje verbal o una contradicción al mismo, lo cual aporta significados valiosos al mensaje e impacto a quien lo recibe.

El dominio de los gestos no verbales en la comunicación es fundamental para la regulación de la misma. El lenguaje gestual y mejorar la calidad de las relaciones personales, académicas y profesionales. Ser consciente del lenguaje corporal propio permite proyectar seguridad, coherencia y empatía. Por otro lado, ser consciente del lenguaje corporal de los demás permite comprender a un nivel más profundo las actitudes, emociones e intenciones de los demás. En escenarios como las entrevistas de trabajo, las exposiciones orales o la resolución de conflictos, el manejo adecuado de la comunicación no verbal puede marcar una diferencia significativa.

2.1.3. Estrategias Didácticas

En el artículo *Estrategias Didácticas y aprendizaje de las Ciencias Sociales*, Alvarado (2016) señala que las estrategias “son el sistema de acciones y operaciones, tanto físicas como mentales, que facilitan la confrontación (interactividad) del sujeto que aprende con objeto de conocimiento, y la relación de ayuda y cooperación con otros colegas para realizar una tarea” (p. 68). De esa manera, entendemos que la estrategia es una opción metodológica planteada como un ejercicio centrado en el desarrollo de una actividad de una manera determinada.

Este accionar de actividades programadas, entra en concordancia con la educación debido a que, al ser esta un proceso consciente en el cual los individuos se ven envueltos en escenarios prácticos que permiten el desarrollo de conocimiento, se



hace posible desarrollar habilidades y competencias por medio de un diálogo interno y externo de los agentes que la conforman. En ese sentido, hablamos de una labor consciente que necesita que los estudiantes y docentes se involucren en el proceso y aprendan juntos. Los docentes, en ese orden de ideas, tienen la necesidad de poner en práctica estrategias que potencien la actuación de los estudiantes en consonancia con una concepción y un método que les permitan tomar parte, de manera eficaz, en la práctica educativa diaria (Rosales, 2007, p.2).

Para Rosales (2007):

Si aplicamos de una manera correcta e idónea las estrategias didácticas, como docentes mejoraremos nuestra práctica profesional, y podremos desplegar las potencialidades de nuestros jóvenes alumnos. Las estrategias didácticas constituyen formidables herramientas para desarrollar el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes mientras aprenden los contenidos y temas de cada asignatura de la currícula (p. 1).

Las palabras de Rolares (2007) ponen de manifiesto la existencia, previo a la implementación de la estrategia didáctica, de habilidades en el educando. Sin embargo, deja claro que la implementación de una estrategia didáctica pertinente puede llevar dichas habilidades a desarrollarse todavía más. Este aspecto fue corroborado por los investigadores al evidenciar que los educandos objeto de estudio ya contaban con la capacidad de usar el idioma de una manera efectiva a lo largo de su tiempo en la escuela. Sin embargo, la presencia de diversas situaciones en las que la comunicación se veía interrumpida dejaron claro que esas competencias comunicativas con la que los estudiantes ya contaban podían desarrollarse aún más.



El uso de estrategias en el aula como factor potenciador en el desarrollo de competencias puede permitir que el estudiante pueda reconocer, en el plano conversacional: “Saber indicar que se quiere hablar, saber tomar la palabra en el momento idóneo, saber adecuarse a la estructura de las intervenciones y saber reconocer las indicaciones de los demás para tornar la palabra. Saber dejar la palabra a otro” (Cassany, 1994, p. 144). El reconocimiento de estos aspectos es fundamental para el desarrollo de las competencias antes mencionadas, pero el uso de las estrategias didácticas en este tema no se limita a estos aspectos. Por medio de las estrategias didácticas, la creación de espacios situacionales alejados al común social de los estudiantes es fundamental para que los mismos desarrollen conciencia sobre la función e importancia de los estilos y los registros de la lengua; aspectos ignorados o mal empleados hasta ese momento.

2.1.3.1. Estrategias para la Enseñanza de la Lengua. Tusón (1988, como se citó en Cassany, 1994) asegura que “una lengua es el instrumento simbólico mediante el cual organizamos nuestro entorno. Resulta, pues, evidente que al hablar de aprendizaje de lengua hablamos de algo más que de la forma o estrategia para crear situaciones de aprendizaje” (p.35). Esto implica que la lengua lleva consigo una dimensión social que va más allá de una acción transmisiva de información o de una manera de conocer el mundo, sino un constructo interrelacionado culturalmente que permite al individuo ser parte de algo más grande. Es decir, la lengua es, en esencia, una instancia socializante a niveles profundos y, por lo tanto, las acciones programadas para su aprendizaje deben estar marcadas por ese hecho fundamental.



En ese orden de ideas, los postulados de Cassany (1997) sobre la escuela son claros respecto a la pertinencia de la misma en un nivel social y cultural a partir de áreas como la lengua debido a que, para él, “la escuela debe tener muy claro cuál es el punto de evolución lingüística de sus alumnos, en conjunto e individualmente” (Cassany, 1997, p. 40). Para lograr esto, se hace necesario que el maestro diseñe estrategias de aprendizaje que permitan avanzar teniendo en cuenta que:

“El progreso en el lenguaje no consiste únicamente en un aumento de vocabulario, sino que además implica: Aumentar la complejidad de las estructuras lingüísticas que usa el alumno, aprender a distinguir y a utilizar las diversas relaciones entre oraciones y los nexos que las cohesionan (causa, consecuencia, finalidad, etc.), utilizar con fluidez el sistema de referentes (pronombres, anáforas, etc.), ampliar el conocimiento del mundo y del propio contexto cultural para identificar cada vez más las intenciones del lenguaje y ampliar el abanico de registros lingüísticos y desarrollar los criterios necesarios para adecuarse a cada situación” (Cassany, 1997, p. 40).

Las estrategias para la enseñanza de la lengua desarrolladas en esta investigación fueron concebidas con un papel mediador e incluyente de la diversidad presente en las variables sociales, las variaciones y demás fenómenos lingüísticos que se presentaban en el entorno. Fue importante remarcar a los educandos que las actividades no partían de la estigmatización de las variables lingüísticas que empleaban o de sus estilos y registros sino de ejercicios de reconocimiento desarrollados con el objetivo de experimentar nuevas formas de expresar su realidad.



2.1.3.2. El Juego de Roles. El juego de roles o role-playing “consiste en dramatizar, a través del diálogo y la interpretación quizás improvisada, una situación que presente un conflicto con trascendencia moral” (Martín, 1992, p.63). Las artes escénicas dentro del contexto educativo han sido un recurso recurrente desde hace mucho tiempo debido a que tienen la capacidad de generar en los estudiantes un ambiente de reflexión sobre los escenarios y situaciones que enfrentan. Gracias a eso, se observa al juego de roles como una actividad que “mejora la capacidad de resolución de conflictos, así como la asunción de las consecuencias que se derivan de la toma de decisiones” (Martín, 1992, p. 63).

El juego de roles como estrategia didáctica es propuesta por Martín como una actividad lúdica descentralizada que pone al estudiante como centro y director de su propio aprendizaje en el sentido que será él quien “se vea forzado a buscar argumentos distintos a los propios y ponerlos en el lugar del otro” (Martín, 1992, p. 64). Sin embargo, el docente como mediador de experiencias en el aula, mantiene un papel activo en el proceso al momento de redirigir la actividad gracias a la planeación de cuatro ejes que, según Martín (1992), asegurará su éxito:

- *Motivación:* esta etapa preparatoria tiene el objetivo de presentar la problemática planteada con el fin que genere en los educandos el interés por la misma. De esa manera, será posible crear en el aula un ambiente de confianza y participación.
- *Preparación de la dramatización:* En esta etapa el docente se ve en la tarea de presentar los pormenores situacionales que envuelven a la situación problemática que se pretende dramatizar y se establecen los roles a interpretar.



- *Dramatización:* Durante la dramatización, los actores y actrices asumen su rol a partir de sus concepciones acerca de la realidad objetiva de los personajes a interpretar por medio de sus preconceptos. De esa manera, será posible conocer los aspectos de la lengua relacionados con la conciencia y el prestigio que estos puedan tener referente a las particularidades extralingüísticas del personaje interpretado.
- *Debate:* En esta fase se realizan procesos analíticos y valorativos sobre todos los integrantes del aula sobre los distintos elementos de la situación que ha sido interpretada. (Martín, 1992).

Al tener esto en cuenta, el juego de roles como estrategia para el desarrollo de competencias comunicativas fue fundamental debido a su capacidad de tratar multitud de temáticas y con la cantidad de participantes que fueron necesarias. El juego de roles se convierte en una actividad sumamente ventajosa en el ámbito lingüístico gracias a que “los alumnos se implican en cuerpo y alma [a la actividad] mientras ofrece oportunidades verosímiles de usar la lengua” (Cassany, 1994, p. 157). En este caso, el juego de roles fue utilizado como un mecanismo de reconocimiento de realidades propias y extrañas; cercanas en su presente y proyectadas en su futuro con la idea de que el estudiante inicie procesos de reflexión y posterior acción valiéndose de recursos lingüísticos acertadamente ejecutados que le permitan obtener el resultado deseado.



2.1.3.2.1. El juego de roles espontáneo. En el juego de roles espontáneo, como su nombre lo indica, no existe una preparación previa ni un proceso de memorización sobre un guion establecido debido a que la mayor importancia del ejercicio radica en el proceso natural que el interpretante debe hacer sobre el personaje a caracterizar a partir de sus impresiones sobre el mismo.

Teniendo eso en cuenta, (Cassany et al., 1994) indican que en este tipo de actividades lo ideal es que el estudiante imagine cómo reaccionaría el personaje a interpretar a partir de las impresiones que el niño tenga sobre este. De esa manera, surge un proceso “auténtico” en el que el educando puede enlazar ideas y presentar respuestas espontáneas abiertas sobre las impresiones, manera de pensar o actuar que considera que debe tener el personaje ficticio sobre el contexto planteado.

Esta investigación tomó este tipo de actividades con una intención diagnóstica de las habilidades comunicativas de los estudiantes y, al mismo tiempo, tener un vistazo de la realidad social en la que se ven envueltos debido a que ambos factores son significativos a la hora de establecer actividades posteriores. Los estudiantes realizaron representaciones de escenas que tuvieron como factor central la violencia; mediados por agentes con la capacidad de darle solución a los mismos.

2.1.3.2.2. El Juego de roles Planeado. Para Cassany, Luna, & Sanz, el juego de roles planeado es una actividad estructurada que tiene como fundamento central la preparación previa de los componentes que la conforman (Cassany et al., 1994). Gracias a eso, el estudiante tiene a su disposición la posibilidad de crear o estudiar su intervención en la actividad a partir de un guion preestablecido. Esto no



quiere decir que el estudiante deje de lado la espontaneidad para dar paso a la repetición, se enfatiza el hecho de que, en el juego de roles planeado, existe una línea conductora clara que el estudiante debe seguir. Sin embargo, los pormenores propios de todo proceso interpretativo siguen estando presentes debido a que se sigue teniendo en cuenta, por ejemplo, las impresiones del estudiante sobre el personaje a interpretar, aunque en mucha menor medida (Cassany et al., 1994).

El juego de roles planeado fue fundamental a la hora de exponer en el aula escenarios que permitan conocer y fomentar en los estudiantes todo lo relacionado a las competencias comunicativas por medio del empleo de registros y estilos más específicos de comunicación que los que fueron posibles por medio de los juegos espontáneos. Es decir, en este tipo de juego de roles el educando, al tener más tiempo a la hora de estructurar el guion y practicar, tuvo la oportunidad de reflexionar, de manera consciente, sobre la psicología del personaje y lo aprendido en clases, con el objetivo de realizar una sinergia entre esos dos aspectos y construir una intervención coherente y cohesiva con sus intereses.

2.2. Referente Legal

Para la construcción del marco legal de esta investigación se contempla la Constitución Política Colombiana, la Ley General de educación o Ley 115 de 1994 y los Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje del Ministerio de Educación Nacional. Esto con el fin de ofrecer las bases institucionales por medio de las cuales son construidas la naturaleza y los alcances de esta investigación.



2.2.1. La Constitución Política Colombiana

La constitución Política de Colombia de 1991, gracias a su interés de respaldo institucional de la población colombiana, tiene una perspectiva educativa enmarcada bajo los ejes de reconocimiento y encuentro social y cultural con las ideas y el conocimiento. Esto es evidente al analizar cada uno de los artículos que tiene relevancia con la educación y los apartados en los que se encuentran inmersos. En primer lugar, dentro del Título II, referente “de los derechos, las garantías y los deberes” se encuentran el capítulo I “de los derechos fundamentales”, una sección en la que se encuentran los campos más importantes que el gobierno colombiano protege. Dentro de ese capítulo, la educación tiene presencia en el Art. 27 que estipula que “El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra” (Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 27. 7 de julio de 1991 (Colombia)).

Además de lo anterior, en el Capítulo II de la Constitución Política “de los derechos sociales, económicos y culturales” se encuentra estipulado el Art. 67 en el cual ratifica que “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 67. 7 de julio de 1991 (Colombia)).

2.2.2. Ley 115 de 1994

Para fundamentar legalmente esta investigación, se tuvo en cuenta el título II del presente proyecto de ley por medio del cual se habla de “la estructura del servicio educativo”. Si bien la ley engloba todos los niveles de escolaridad que tienen vigencia en el país, para esta investigación resultan relevantes solo los apartados que tienen



relación con la educación en los grados de básica primaria (la SECCIÓN TERCERA) y educación media (la SECCIÓN CUARTA) de la ley 115 de 1994. En la SECCIÓN TERCERA, el artículo 20, que habla de manera precisa sobre los objetivos generales de la educación básica, sirve como referente legal debido a que, entre sus subsecciones se destaca el inciso “b” y su énfasis en “desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente” (De Educación, 1994, p. 6).

En el plano de educación media, se toma como referencia lo expresado en el artículo 22, inciso “a” de la SECCIÓN CUARTA sobre los “objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria” (De Educación, 1994, p. 7). Si bien este artículo parece extralimitar la población objeto de análisis, el tema que esta investigación trabaja logra una sinergia clara con el artículo anteriormente planteado debido a que se interesa por “el desarrollo de la capacidad de comprender textos y expresar claramente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua.

2.2.3. Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje

Los estándares básicos de competencias del lenguaje son entendidos por el Ministerio de Educación Nacional (a partir de ahora llamado MEN) como aquel marco legal por medio del cual se establecen las competencias mínimas que los estudiantes deben alcanzar a lo largo de las distintas etapas educativas. Esto debido a que estipulan “lo que los estudiantes deben saber y poder hacer” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 13).



A lo largo de todos los grados educativos, es posible apreciar que la triada que se establece entre los factores, los enunciados identificadores y los subprocesos no se encuentra determinada por temáticas trabajadas en el aula sino por el fomento de competencias relacionadas con el uso del lenguaje. Por ese motivo, el MEN (2006) ve al lenguaje como “una capacidad humana que permite, entre otras funciones, relacionar un contenido con una forma, con el fin de exteriorizar dicho contenido” (p. 20). Ante esta intención formadora y no prescriptiva del lenguaje, resulta de absoluta relevancia para nuestro trabajo.

2.3. Referentes de Antecedentes

El interés por el análisis de las variaciones en la lengua surgidas a partir de su uso y el papel que dichas variaciones tiene en el desarrollo de las distintas competencias relacionadas con la comunicación ha venido en aumento desde hace más de medio siglo. Por ese motivo, los trabajos que intentan profundizar en el análisis, entendimiento y alcances que tienen los usos del lenguaje en el seno de la vida educativa son muy variados. A pesar de ello, los estudios que permiten acercarse al entendimiento del fenómeno del desarrollo de competencias comunicativas en estudiantes de primaria a partir del juego de roles como estrategia didáctica son escasos.

Luego de un extenso proceso de búsqueda de recursos bibliográficos fue posible establecer un corpus investigativo compuesto por siete investigaciones agrupables en tres ejes centrales de estudio. Por un lado, el establecimiento teórico y práctico de la diversidad lingüística y social en el aula como primer paso hacia el reconocimiento del



desarrollo de las distintas competencias relacionadas con la comunicación. Por otro lado, parte de los estudios encontrados fueron agrupables bajo el pretexto de tratar la relación entre las actitudes lingüísticas de los estudiantes y docentes sobre su lengua y las variaciones que estas poseen con el fin de llegar a la coexistencia integral del habla formal e informal. Finalmente, investigaciones interesadas en ver la importancia de la conciencia lingüística y las competencias comunicativas desarrollables a partir de actividades contextualizadas que tengan como valor central el desarrollo metalingüístico de los estudiantes y docentes ocupó un campo relativamente amplio en las investigaciones recopiladas.

2.3.1. Establecimiento teórico y práctico de la diversidad lingüística y social en el aula

Dentro del plano investigativo fue posible dilucidar, por parte de los investigadores previos a nuestro trabajo, el interés latente por ofrecer un marco conceptual minucioso y contrastivo de las variaciones objeto de estudio sobre un estándar de la lengua desde puntos de vista sincrónicos, diacrónicos, sociales, económicos y culturales en la realidad social y escolar. Por ese motivo, dos de los antecedentes encontrados son agrupables bajo este eje de interés. En primer lugar, un trabajo de grado de magíster basado en el reconocimiento de los fenómenos desde puntos de vista escolares y extraescolares. En segundo lugar, un artículo reflexivo sobre los encuentros o desencuentros lingüísticos durante la escolaridad.

Las investigadoras Mejía y Correa (2018) se interesaron en determinar las implicaciones de las variantes lingüísticas usadas en diferentes espacios (familiar, escolar y social) por los estudiantes de los grados décimos y undécimos de la institución



educativa Ciudadela Cuba en la ciudad de Pereira, tomando como referentes teóricos a autores como Zimmermann (1996), quien se mostró muy interesado en estudiar el lenguaje juvenil desde un punto de vista diacrónico bajo la idea de develar cuándo y cómo se crean los diferentes argots en la sociedad. Además de eso, las autoras toman en consideración la visión de Mannheim (1993) relacionada con todos los aspectos que tienen una incidencia profunda en la contracultura juvenil, Montes Giraldo (1987) sobre el funcionamiento de la lengua y Coseriu (1958) sobre la mutabilidad del signo.

La investigación se enmarcó en una metodología sociolingüística que partió de la creación de un cuestionario con 20 preguntas elaboradas según las características que están descritas en las teorías de los actos de habla, las categorías sociolingüísticas y el lenguaje juvenil con el fin de indagar sobre los vocablos que más utilizan los jóvenes y en qué contextos prefieren emplearlos.

Las autoras concluyeron que, si bien existe una diferenciación muy marcada entre el habla de los jóvenes y la de los adultos, ambas muestran la misma intención comunicativa. La diferencia entre uno y otro recae en la intensidad con la cual los jóvenes utilizan el lenguaje para expresar sus emociones en contraposición de los adultos. Los jóvenes usan muchos más términos provocadores o con intenciones ofensivas para referirse a situaciones, comportamientos y personas; mientras que en los adultos el porcentaje de este tipo de usos es menor.

Además de lo anterior, también se pudo establecer que el lenguaje de los jóvenes es, por naturaleza, metafórico debido al alto grado de plasticidad que tiene. Los jóvenes pueden cambiar el nivel semántico, fonológico y sintáctico de la lengua para ajustarlo a



una intención comunicativa particular. Esta maleabilidad, producto de los medios masivos de comunicación, favorece el uso de acortamientos, signos, adjetivaciones que solo ellos entienden, genera, para algunas personas, un empobrecimiento de la lengua materna; pero que para los jóvenes es un modo más creativo y divertido de expresarse.

A pesar de ello, el estudio diacrónico realizado arroja el carácter efímero de las variaciones presentadas en los jóvenes y es, generalmente, única de esa etapa del desarrollo psicosocial ya que, cuando el joven alcanza una madurez psicológica e intelectual de mundo laboral, asume un rol diferente y cambia sus estilos de habla de acuerdo con el contexto con el que se va a relacionar.

Investigaciones de este tipo marcan la importancia de no limitar el estudio al reconocimiento de las variaciones que se presentan en el entorno educativo, sus orígenes y sus repercusiones; y de brindar un panorama profundo de las actitudes y aptitudes de la muestra seleccionada.

El artículo realizado por Iparraguirre (2010) titulado *Varietades lingüísticas en la escuela primaria. Una reflexión acerca de los (des)encuentros lingüísticos durante la escolarización* tiene el interés de reflexionar acerca de la relación entre lengua – o variedades lingüísticas - y alfabetización/escolarización en la Argentina, contemplando a la vez factores lingüísticos, histórico - sociales y político - educativos. Para lograr esto, toma en consideración los conceptos de lengua, desde punto de vista sociales, a partir de las ideas expuestas por Gumperz, 1974; Halliday, 1982 y Hymes, 1974. La variación como un mecanismo de cambio inherente a la lengua y un rasgo de identidad fue tomado



en este trabajo de los postulados de Tomasello et al., 1993; Vázquez Villanueva, 1999 (al hablar de un influjo social y cultural latente) y de Bourdieu 1985 (al tomarlo como una constitución vinculada al estado). Para Iparraguirre, hablar de la comunicación lingüística desde un punto de vista escolar es tomar en consideración a Snow y Uccelli (2009) y Schleppegrell (2001).

El enfoque de esta investigación es de carácter cualitativo bajo una metodología bibliográfica sociolingüística, la cual fue impulsada por medio de la realización de búsqueda bibliográfica sobre temas relacionados con la variación lingüística en el aula con el fin de dialogar sobre las dificultades con las que se encuentran muchos estudiantes durante su trayectoria escolar desde puntos de vista lingüístico. Gracias a ello, fue posible abordar las características de los sistemas lingüísticos en tanto ámbito de potencialidad simbólica no solo lingüística, propiamente dicho, sino también cultural. Por ese motivo, la lengua como marca de identidad de un grupo lleva consigo todo su sistema denotativo y connotativo que la hace “diferente” a otros sistemas desarrollados en otros contextos. Sin embargo, al estar inmersos en el mismo sistema de lengua, tiene características compartidas que las hace ser utilizables en un mismo contexto; en este caso el educativo.

Iparraguirre se adentra en la diferenciación institucional de los grupos minoritarios sobre sus sistemas comunicativos con el fin de explicar la existencia de una violencia simbólica en el sistema escolar argentino. Hasta el momento, desde un punto de vista lingüístico la escuela desestima lo que el estudiante aprendió en casa para hacer que los niños aprendan un estándar de la lengua (que fue llamado también como lengua escolar)



pero sin la claridad que permita conocer su importancia o situaciones de uso más allá de un resultado escolar. Son múltiples los ejercicios lingüísticos que tiene que adelantar los estudiantes, pero dichos acercamientos al estándar de la lengua serían mucho más amenos para los niños si partiesen de lo que ya conocen; si parten de sus diferencias para aprender las estructuras lingüísticas que, hasta el momento, son desconocidas para ellos.

Esta investigación resulta de utilidad para el desarrollo de nuestro trabajo debido a que en ella se aprecia el interés por reflexionar sobre la relación entre la lengua/ la variación y la alfabetización partiendo de la correlación existente entre la diversidad social y las múltiples estructuras lingüísticas que convergen en el aula. Se entiende el aula como un sistema continuo de intercambio y al lenguaje como el mecanismo que hace posible ese intercambio. Por lo tanto, la mejor manera de conocer uno de estos sistemas es reconociendo, de manera profunda, al otro.

El contexto social, por lo general, tiende a tener una actitud lingüística negativa sobre las variaciones minoritarias a causa de conflictos sociales tácitos en la población. Sin embargo, en este estudio se plantean la necesidad de tratar de desestimar dichas diferencias a razón de permitir al estudiante reconocer sus variaciones frente a las otras como primer paso para asegurar una verdadera alfabetización; una nacida del reconocimiento y no del desconocimiento de la totalidad de las estructuras mentales que el estudiante trae de casa.

A manera de conclusión, es necesario realizar un acercamiento a nivel conceptual y práctico de la diversidad social y lingüística en el aula como punto de inflexión hacia



una metodología educativa inclusiva de las formas comunicativas y variedades que comparte una lengua. La lengua es el resultado de un espacio multidimensional y, por lo tanto, es posible el encuentro cultural. Partiendo de ese hecho, asumir la diversidad lingüística dentro de las aulas y favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje que las contemplan es una meta que requiere el desarrollo de estrategias adecuadas, para las cuales avanzar en la investigación de la diversidad y funcionamiento lingüístico en las aulas constituye el primer paso.

2.3.2. Las actitudes lingüísticas: hacia la coexistencia integral del habla.

Durante el proceso de exploración sobre las investigaciones que han tenido como factor central el desarrollo de las competencias comunicativas en el aula de clases, fue posible hallar una investigación de pregrado relacionada con la importancia de generar espacios heterogéneos que le brinden al estudiante la posibilidad de diferenciar escenarios y realizar juicios de valor sobre el habla usada.

El trabajo de Rojas, A. (2015) buscó desarrollar la conciencia lingüística en los estudiantes del curso 502 del Colegio Nacional Nicolás Esguerra a partir de estrategias didácticas que permitieran la ampliación de su repertorio verbal. En el marco teórico se presentaron los factores que determinan la aparición de las variaciones lingüísticas a través de la mirada de Humberto López Morales (1993), la intencionalidad comunicativa desde las perspectivas de los actos de habla esbozados por Dijk (1992) y Austin (1962), la cortesía y el principio de cooperación de Grice (1989) y la diversidad lingüística en el aula de Daniel Cassany (1988). La investigación está enmarcada en una metodología cualitativa y bajo el método de investigación – acción debido a que busca involucrar a los miembros de un grupo o comunidad en todo el proceso de estudio.



Las conclusiones alcanzadas muestran que es posible desarrollar las competencias comunicativas siempre y cuando: (desde la postura sociolingüística adoptada) se generen estrategias que propicien el conocimiento de las variedades lingüísticas; la escuela brinde contextos reales de uso y el adecuado contacto con distintos tipos de registro; el respeto y aprecio hacia la diversidad lingüística propia y ajena sean aspectos fundamentales dentro del objetivo a lograr en el desarrollo de la clase. La investigación de Rojas, A (2015) es relevante para este trabajo en tanto utiliza el método (investigación-acción) escogido para el nuestro, ofrece aportaciones y explicaciones teóricas útiles, y se enfoca principalmente en desarrollar las competencias comunicativas sin dejar de lado el fortalecimiento de las actitudes positivas frente a la lengua propia.

Esta investigación buscó desarrollar en el estudiante todos los comportamientos lingüísticos que este y su grupo social, son trascendentales para el establecimiento de ejes de acción vinculantes con el docente y los estudiantes desde puntos de vista centrados en el desarrollo de las competencias y actitudes lingüísticas de los hablantes sobre su lengua gracias a, entre otras actividades, la muestra de la diversidad verbal y de usos que la lengua tiene.

2.3.3. La conciencia lingüística, las competencias comunicativas y el desarrollo metalingüístico de los estudiantes y docentes.

Proyectos basados en el impulso práctico de las estrategias pedagógicas y didácticas como medio de desarrollo de la reflexión crítica metacognitiva de los estudiantes sobre su forma de hablar fueron, a grandes rasgos, los campos investigativos de estudio más amplio encontrados. Gracias a esto, fue posible establecer cuatro



antecedentes en los cuales se aprecia, por un lado, la necesidad de un cambio metodológico en la enseñanza de la lengua y fomentar el acercamiento del estudiante hacia contextos diversos por medio del juego y el disfrute.

Sepúlveda (2018) intenta fortalecer el discurso oral y escrito de los estudiantes del curso 901 del Colegio de la Universidad Libre a través de la adecuación lingüística como estrategia didáctica. En el marco teórico se presentaron aspectos relacionados con las nociones de discurso desde el punto de vista de autores como Jan Renkema (1999), las variedades lingüísticas según Álvarez, A. (2006) y el enfoque sociolingüístico para el aprendizaje de la lengua materna a partir de los postulados de Cassany y Cols. (2007). La investigación estuvo enmarcada bajo un carácter cualitativo y la metodología de la investigación-acción debido a que tomó como base central el mejoramiento de la práctica social educativa por medio del reconocimiento de las situaciones en las que la acción pedagógica se lleva a cabo.

La investigadora concluyó que es necesario dejar de lado los modelos de formación de la lengua homogéneos y uniformizantes debido a que no atienden a los aspectos intrínsecos y auténticos de una situación de comunicación real. Es decir, se hace necesaria la enseñanza de la lengua castellana a partir de un enfoque pragmático y sociolingüístico en el que los estudiantes puedan comprender la diversidad lingüística de una comunidad de habla en contextos reales por medio de materiales auténticos y contextualizados para los educandos con el fin de desarrollar aprendizajes significativos para ellos. Esto es particularmente importante para esta investigación debido a que plantea la heterogeneidad propia de los escenarios educativos como pilar central en la creación de estrategias particulares que tengan en consideración la realidad inmediata y



a largo plazo de los estudiantes, al tiempo que pone sobre la mesa la necesidad de realizar ejercicios centrados en los niveles fonéticos y morfosintácticos de la lengua con el fin de reconocer su heterogeneidad.

Por su parte, la tesis de Regalado & Bula (2022) tuvo por objetivo demostrar la influencia del juego de roles como estrategia didáctica en la expresión oral de los estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la institución educativa “Pedro Pablo Atusparia”. Para lograrlo partió de la mano de tres postulados generales. Por un lado, la figura del juego de roles como un escenario doblemente articulado por nociones lúdicas y pedagógicas, como expresan autores como Dosso (2009) y Xus (1992), y su pertinencia en el aprendizaje de la producción oral defendida por Muños y Yanagua (2017); por otro, considerando los postulados de Cassany et al. (2003) relacionados con la expresión oral y su papel en el desarrollo de los procesos interaccionistas en la escuela y fuera de ella; y finalmente, las bondades por las cuales los juegos de roles pueden considerarse estrategias didácticas para mejorar la expresión oral en los estudiantes que el Ministerio de Educación (2013) establece.

La metodología de esta investigación se sustentó en el campo experimental por medio de un enfoque cuantitativo, de nivel aplicado y de diseño pre experimental usando encuestas de tipo cuestionarios y observaciones a través de lista de chequeo. Concluyó que el juego de roles tiene el potencial de influir significativamente en la expresión oral de los estudiantes, aportando un excelente grado de mejora en la fluidez, dicción, y construcción de las frases u oraciones; debido a que la estrategia aporta en los diferentes niveles lingüísticos (fonológico, morfosintáctico y semántico) de los estudiantes. Además,



se evidenció una mejora en la expresión no verbal, claridad en las ideas y mejora en la atención de los estudiantes.

Este trabajo es pertinente para nuestra investigación en tanto presenta la viabilidad del uso del juego de roles como estrategia para el desarrollo de la expresión oral y las respectivas dificultades que puede llegar a tener en su praxis. A su vez, el trabajo propone que el desarrollo de esta habilidad impacta positivamente en aspectos actitudinales, lo cuales se verán reflejados en el desempeño académico y en la preparación para la vida en sociedad.

En el caso de Fonseca (2012), su trabajo de grado buscó crear estrategias didácticas conciliadoras de las concepciones sobre la enseñanza de la lengua materna tanto de la escuela como de la sociolingüística que sean mucho más incluyentes respecto al tratamiento de las normas de uso (modélica/funcional) en las clases de español para ciclo 5º del I.E.D Miguel Antonio Caro Jornada Nocturna. Se soportó en los planteamientos de José Montes (1995) relacionados con la norma de la lengua y su carácter variacionistas; los estilos lingüísticos, las actitudes lingüísticas y los tipos de variación según Humberto López (2010); el papel del enfoque sociolingüístico en la enseñanza de la lengua materna según William Labov (1972) y los distintos tipos de competencias relacionadas con el uso de la lengua. Y estuvo enmarcado en el enfoque cualitativo de tipo exploratorio y descriptivo – explicativo desde una perspectiva sociolingüística que permitió realizar una aproximación a la cotidianidad de los hablantes objeto de estudio y los usos que estos le dan a la lengua. El método de investigación es el de aprendizaje basado en problemas (ABP) fundamentado en un enfoque



constructivista donde el alumno parte de una experiencia, abstrae los conocimientos y puede aplicarlos a otra situación similar.

Entre las conclusiones que este trabajo alcanza se llegó a que el desarrollo de la consciencia lingüística y el fomento de la visión integradora de la diversidad lingüística depende, en gran manera, de las decisiones que toman los docentes en su práctica, esto es, en tanto contenido a abordar y estrategias contextualizadas con las problemáticas a resolver.

Este trabajo es de suma importancia para nosotros debido a que establece criterios a la hora de crear estrategias que intervengan en el fenómeno de estudio, siendo estos: que la misma debe promover el desarrollo actitudes positivas con la variedad (vernácula/estándar), atender a los lineamientos morfosintácticos y mejorar la expresión oral y escrita.

Finalmente, la investigación de Gonzales (2009) indagó sobre las dificultades que presenta el discurso oral en estudiantes de Enseñanza Media de Talca con el fin de mejorar las dificultades que se presentan en el discurso oral. Para lograr esto, tuvo en consideración los postulados de investigadores como Moreno Fernández (1999) y Silva Corvalán (1989) sobre la utilización del discurso oral en diversos escenarios comunicativos y su relación con la producción de variaciones lingüísticas en el constante contacto social. Además de eso, se tomaron en consideración los postulados de Fishman y Mathiot (1968), William Labov (1972), entre otros relacionados con las implicaciones sociolingüísticas del estudio de la lengua, sus intereses y objetivos aplicables no solo al campo científico sino al escolar. En tercer lugar, y partiendo de la intención de realización de un estudio de la lengua oral, la fonética a partir del autor estadounidense Dell Hymes



(1971) fue tomada como teoría de apoyo. Finalmente, el objetivo didáctico del trabajo de investigación estuvo soportado por autores como Maglio (1999) quienes, en sus respectivos artículos y trabajos, tomaron en consideración los conceptos relacionados con el plano informático en el aprendizaje como punto de partida de la incorporación de las TIC's en la educación.

El proyecto se desarrolló mediante un enfoque de carácter cualitativo bajo una metodología sociolingüística, la cual fue impulsada gracias a la realización de entrevistas grabadas. De esta manera, fue posible establecer la existencia de un escaso desarrollo de competencias sociolingüística en los estudiantes; determinada por medio de factores como un comportamiento sistemáticamente poco formal en los estudiantes a pesar de encontrarse en un ambiente formal o la poca claridad en la elección de un registro adecuado, el motivo por el cual existía el favorecimiento del uso informal del lenguaje por parte de los estudiantes.

Ante el escenario anteriormente descrito, se creó una propuesta didáctica enfocada en aspectos metacognitivos de la lengua con el fin de mejorar el desempeño lingüístico de los estudiantes por medio de un metalenguaje en el aula. Los registros formales dentro del aula se convierten en una necesidad no solo para el desarrollo de otras competencias relacionadas con la comunicación, sino como el pilar central del desarrollo del estudiante en otras áreas del conocimiento en la escuela. Las actividades de la propuesta que acompañan a este trabajo fueron pensadas para mejorar desempeños lingüísticos e instar a la toma de conciencia sobre la importancia de un registro formal partiendo del reconocimiento y aceptación del registro informal.



Este estudio establece que el estudiante, antes de desarrollar la estrategia planeada, debe estar informado en cuanto a las características de un discurso, concepto de habla formal e informal y normas que regulan el habla, en aras de que el educando parta de una base que le facilite el aprendizaje planeado. Además de lo anterior, el trabajo establece una relación entre el aspecto socioeconómico y su incidencia en la dificultad de los estudiantes para discriminar el momento adecuado en el que se debe optar por la variedad vernácula o estándar.

La revisión de las investigaciones realizadas hasta el momento sobre el desarrollo de las distintas competencias y actitudes relacionadas con la comunicación, deja ver el interés latente por el desarrollo lingüístico y comunicativo del estudiante por medio de ejercicios didácticos enfocados en el contexto de los estudiantes y en el mejoramiento de la metodología docente. Sin embargo, se realiza desde perspectivas un poco alejadas de la estrategia que en la presente investigación se interesa por utilizar. Aunque en algunos estudios se sugiere la utilización del juego de roles como estrategia didáctica, no fue posible encontrar trabajos que hayan puesto en marcha dicha estrategia de manera profunda en ámbitos orales más allá del repertorio verbal o reconocimiento del contexto, que hayan tenido interés poblacional en el campo de la educación secundaria ni con una población con las particularidades como la presentada en este estudio. Estos hechos observados demuestran la necesidad y relevancia del proyecto que se propone realizar.



Capítulo III. Metodología de la Investigación

3.1. Método de Investigación

Con la finalidad de darle respuesta a la pregunta problema que planteó la creación de una propuesta didáctica centrada en el juego de roles, en este proyecto se llevaron a cabo tres talleres en los cuales los estudiantes pusieron en práctica diversas estrategias discursivas durante procesos de reconocimiento, análisis e intervención a situaciones de su interés. De esa manera, el educando tuvo la oportunidad de poner en práctica sus habilidades en el terreno comunicativo, conocer los posibles límites de dichas habilidades y poder experimentar nuevas estrategias discursivas y retóricas en espacios específicamente pensados para ellos.

En este apartado de la investigación se sustentan todos los aspectos relacionados con el diseño metodológico y la aplicación de los distintos instrumentos y métodos utilizados para lograr ese fin. Por un lado, se presentan los aspectos conceptuales relacionados con el paradigma, el enfoque y el método investigativo que derivaron en una visión particular de la pregunta de investigación planteada y, por lo tanto, la forma práctica en la que fue abordada.

Además de lo anterior, se define de manera sucinta los aspectos demográficos de la población y muestra seleccionada que fueron utilizadas para la recolección de los datos que permitieron responder a la pregunta de investigación y llegar al objetivo deseado. Las técnicas de recolección y análisis de datos que fueron utilizadas en este proyecto investigativo serán expuestas con el fin de asegurar la claridad teórica y práctica que permita darle validez a esta propuesta.



3.2. Tipo de Estudio y Diseño Metodológico

Esta investigación se encuentra vinculada a la línea de investigación referida a las ciencias tecnológicas e innovación en áreas humanas y educación, bajo la sublínea de investigación pedagógicas y/o didácticas y el área temática de la didáctica de las disciplinas debido a que sus resultados tienen la posibilidad de “constituir herramientas de mediación entre el sujeto que aprende y el contenido de enseñanza que el docente emplea conscientemente para lograr determinados aprendizajes” (Ferreiro, 2012, como se citó en Alvarado, 2016, p. 68). En ese orden de ideas es posible observar una investigación enfocada en la acción y comprobación/producción de metodologías aplicables a contextos específicos.

Además de lo anterior, el presente trabajo se abordó desde la postura propuesta por el paradigma de investigación socio crítica debido a que propone “promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros” (Alvarado & García, 2008, p.190). En otras palabras, al estar centrado en el estudio y resolución de circunstancias sociales, prioriza un sentido colectivo dentro del proceso de investigación. Este sentido, encaminadas hacia la participación y transformación social, las investigaciones que se encuentran enmarcadas dentro de este paradigma “parten de intereses y necesidades de los grupos [al tiempo que] pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; conseguible solo a partir de la capacitación de los sujetos” (Alvarado & García, 2008, p.190).

En el contexto del desarrollo de diversas propuestas educativas, el paradigma socio crítico les permitió a los investigadores poder abordar el desarrollo de la



competencia comunicativa partiendo del reconocimiento global del entorno escolar como un escenario social importante y diverso a muchos niveles a la vez que se tiene una visión reflexiva del proceso que, en palabras de Ricoy (2006) “exige del investigador una incesante reflexión-acción-reflexión-acción, el cual implica la responsabilidad del investigador/a desde la práctica para realizar el cambio y la liberación de todos aquellos actos que forjen la transformación social” (p. 17). Por lo tanto, todo accionar que se quiso realizar sobre esa comunidad tuvo un sentido colectivo implícito para que pudiese ser significativo. En ese orden de ideas, dentro de esta investigación participaron el 67,59% de la totalidad de estudiantes pertenecientes al grado 10° de secundaria de la jornada de la mañana en la institución de interés. Este primer vistazo a la muestra de la investigación no solo está relacionada al aspecto social que el juego de roles lleva inherente sino a la necesidad global de gran impacto que el desarrollo de la competencia de interés tiene.

Para poder lograr lo anterior, esta investigación se decantó por tener una perspectiva predominantemente cualitativa con apoyo de datos cuantitativos descriptivos en su enfoque gracias a que permite el estudio del fenómeno social en profundidad partiendo de la experiencia, emociones y perspectivas no solo del investigador sino también de los implicados directos del fenómeno sin dejar de lado aspectos estadísticos. Es decir, tiene en cuenta la diversidad de conductas humanas no cuantificables por medio del abordaje de “sentimientos, aptitudes, actitudes y todas las facultades humanas, sin pretender obtener resultados de aplicación universal” (Bautista, 2011, p. 16); y, a su vez, se interesa por el análisis de datos que permitieran precisar los fenómenos a estudiar a partir de su medición y graficación.



. Al tener esta investigación el objetivo de analizar una realidad social y diseñar estrategias de cambio, es importante tener un acercamiento profundo a la naturaleza humana y construir nuevo conocimiento de un mundo cambiante a partir de la observación de eventos y actividades que dejan evidencias abiertas (Bautista, 2011).

Esta necesidad determinó un orden de aplicación de los distintos métodos de forma secuencial debido a que, en palabras de Hernández et al. (2014) “en una primera etapa se recolectan y analizan datos cuantitativos o cualitativos, y en una segunda fase se recaban y analizan datos del otro método” (p.547). Es decir, los procesos de recolección y análisis de datos fueron obtenidos a partir de metodologías cualitativas y cuantitativas según fue el caso, pero no en simultáneo.

En esta investigación se utilizó el análisis de datos cuantitativos iniciales para establecer un corpus del comportamiento comunicativo de los estudiantes dentro del aula (calificaciones referentes a sus intervenciones) y fuera del aula (receso escolar, clases al aire libre, sesiones radiales). Posteriormente, se adelantaron actividades centradas en el desarrollo de las competencias comunicativas de los discentes analizados a través de la lupa cualitativa de los investigadores.

La investigación – acción, método llevado a cabo en este trabajo, es considerada el método de investigación educativa por excelencia debido a que ella permite el “estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de las acciones dentro de la misma” (Elliot, 1993, como se citó en Bisquerra, 2022, p. 370). Es por medio de esta que el docente y los estudiantes tienen la posibilidad de mejorar su práctica educativa gracias a la observación y reflexión de sus procesos como primer



paso hacia su posible mejora. Kemmis (1988, como se citó en Bisquerra 2022)

menciona que:

La investigación-acción no solo se constituye como una ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica que, por medio de una indagación autorreflexiva realizada por los participantes mejora la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan. Desde esta perspectiva, la investigación - acción tiene tres focos de indagación primordiales: la práctica educativa, la comprensión de los participantes sobre la misma, y la situación social que tiene lugar (p.24).

De manera general, esta investigación apuntó a los tres apartados remarcados por Kemmis y recuperados por Bisquerra por medio del reconocimiento de la realidad que envuelve las competencias comunicativas en el aula y el desarrollo de actividades centradas en el juego de roles como mecanismo para desarrollar esa competencia. De manera específica, por otro lado, atendió a dos de los tipos de investigación expuestos por Carr y Kemmis *La investigación-acción emancipadora* debido a que su objetivo fue proponer una metodología alejada del estándar del sistema educativo, los investigadores fueron moderadores del proceso y tuvieron una responsabilidad compartida por todos los participantes al haber una colaboración entre ambos (Carr y Kemmis, 1986, como son citados en Bisquerra, 2022, p. 374).



3.3. Contexto de Investigación y Participantes

La población o universo que se tuvo en cuenta para el desarrollo de esta investigación fueron los estudiantes de grado 10° de la Institución educativa Loperena Garupal en la jornada de la mañana con una densidad poblacional de 108 discentes con edades que oscilan entre los 15 y 19 años de edad. Sin embargo, debido a la dificultad relacionadas con el cronograma de actividades estipulado por la institución educativa anterior al desarrollo de la investigación, la muestra fue enfocada a 76 de los 108 estudiantes de dicho nivel educativo. Es decir, el 67,59% de la población. En ese sentido, la muestra es probabilística finita.

Considerando la importancia y necesidad de desarrollar en los estudiantes las competencias comunicativas relacionadas a la expresión oral/gestual, el proceso de selección de este estudio fue de manera directa por medio de la observación directa, indirecta y encuentros. El cuerpo administrativo y docente del área de lengua castellana de la institución estuvo de acuerdo con el trabajo y apoyó el desarrollo del mismo debido al potencial impacto que tendría en las actividades que desarrollaban los estudiantes en el aula (exposiciones, debates y participaciones) donde se mostraban tímidos o indecisos; y fuera de ella (distintos agentes socializadores como familia, amigos y actividades como el programa radial) donde se manifestaba el mismo comportamiento a mejorar. Estas actividades tienen un carácter cuantitativo que se encontraba promediado en 67/100 así que tenía un gran margen de mejora.

Las actividades extraclases que llevaban los estudiantes de este grado estaban relacionadas con el programa radial llamado “Estudiantes al Tablero”, una iniciativa llevada a cabo por jóvenes estudiantes de colegios y universidades de la ciudad de



Valledupar y transmitido en el canal de YouTube de Cerro Murillo Estéreo. En estas transmisiones, un grupo de estudiantes acompañaba a “El profe Alex” y Nicolle Andrea en la conversación de temas variados. Los discentes en la cabina del programa se mostraban temerosos e inseguros en su discurso. La situación era tal que eran contadas las ocasiones en las que en verdad se llevaba a cabo una conversación natural. Los estudiantes se veían en la necesidad de leer anotaciones hechas por ellos mismos, constantemente realizaban gestos característicos del nerviosismo y la mayoría de sus intervenciones iniciaban con un pequeño tartamudeo.

3.4. Consideraciones Éticas

El desarrollo del presente proyecto de grado está fundamentado con la intención de garantizar la integridad académica y social de los estudiantes y docentes. En este sentido, cada una de las etapas de esta investigación fue diseñada y ejecutada teniendo en cuenta principios éticos universales como el respeto por las personas, el reconocimiento de las diferencias y el desarrollo de valores que van más allá del plano lingüístico/comunicativo de los estudiantes sino también de su conciencia comunitaria y el buen trato. En ese sentido, cada una de las actividades aquí planteadas se interesa también en el desarrollo del estudiante como parte de una colectividad; de ahí la importancia de la comunicación interpersonal.

Por ello, se priorizaron algunas pautas: En primer lugar, el respeto por la dignidad, autonomía y bienestar de los participantes involucrados en el estudio. Cuando la investigación requirió la participación de personas, se implementó el proceso de consentimiento informado, mediante el cual se proporcionó información clara,



precisa y comprensible sobre los objetivos del proyecto, la metodología empleada, los posibles riesgos y beneficios, así como el uso de la información recolectada fue socializada en el aula de clases al momento de su análisis. Asimismo, se garantizó la participación voluntaria, asegurando que los individuos pudieran retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas. La no participación en las actividades planteadas no entorpecería las relaciones personales y académicas en el aula.

En relación con la confidencialidad y la protección de datos, se adoptaron medidas estrictas para salvaguardar la información personal de los participantes. Los datos recolectados que estuviesen relacionados con situaciones particulares y privadas de los estudiantes fueron tratados de manera anónima o confidencial. Por otro lado, los resultados relacionados directamente con su desempeño fueron socializados en grupo; no con la intención de estigmatizar sino de guiar. Todos estos datos obtenidos no fueron de libre acceso por personal ajeno a la investigación y fueron utilizados exclusivamente con fines académicos y científicos.

El principio de honestidad académica fue otro pilar fundamental en la elaboración de este proyecto. Se respetaron rigurosamente los derechos de autor y la propiedad intelectual, realizando las citas y referencias correspondientes conforme a las normas establecidas. En consecuencia, se evitó cualquier forma de plagio, autoplagio, fabricación, falsificación o manipulación de datos bibliográficos o de recolección en el aula. De esa manera, se aseguró que los resultados presentados en este trabajo reflejan de manera fiel la información obtenida durante el proceso investigativo y, por lo tanto, tienen una relación 1/1 con la realidad de los entornos y repositorios revisados.



De cara al cuerpo administrativo, docente y estudiantil se actuó con responsabilidad, objetividad y transparencia en la recolección, análisis e interpretación de los datos. Se procuró minimizar cualquier sesgo que pudiera afectar la validez de los resultados por medio de la aplicación de criterios metodológicos adecuados y reconociendo las limitaciones propias del estudio. Gracias a eso fue posible presentar los hallazgos de forma clara y honesta, sin omitir información relevante para analizar el fenómeno o por medio de la exageración de las conclusiones y/o reflexiones.

Adicionalmente, se consideraron los posibles impactos sociales, culturales y ambientales derivados del desarrollo del proyecto. En este sentido, se buscó que la investigación generara un aporte positivo al contexto en el que se llevó a cabo, evitando causar daño o perjuicio a los individuos o entorno en el que se puso en práctica. Se promovió el respeto por la diversidad, el intercambio de roles, planificación profesional futura y representación de su entorno como una forma de poner en práctica estrategias de mejoramiento.

El cumplimiento de las normativas y lineamientos éticos establecidos por la institución académica también fue un factor clave a tener en cuenta en este proyecto. Cada uno de los pasos en su realización fue revisado y avalado por las distintas coordinaciones del plantel.

Finalmente, los investigadores asumen la responsabilidad ética de los resultados obtenidos y de su uso posterior, comprometiéndose a que la información derivada de este estudio sea utilizada de manera adecuada, respetuosa y en beneficio del conocimiento y la sociedad. Este compromiso ético va más allá de la entrega y



socialización de este proyecto, constituyéndose como un principio fundamental del ejercicio profesional.

3.5. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

El proceso de investigación cualitativo no tiene, por definición, técnicas e instrumentos de recolección de datos claros debido a que los mismos deben estar determinados por los tipos específicos de datos cualitativos y cuantitativos que quieran obtener los investigadores. Si bien los intereses de recolección en una investigación cuantitativa y cualitativa pueden llegar a ser contrarios, lo cierto es que pueden llegar a trabajar de manera conjunta a razón de lograr el entendimiento profundo de cualquier fenómeno que tenga como su centro el factor social. Para esta investigación no todas las técnicas e instrumentos de recogida fueron válidos y confiables debido a que muchas de ellas no eran aplicables a el contexto de estudio. Sin embargo, algunas de ellos sí lograron ajustarse a los intereses de los investigadores y por lo tanto resulta relevante presentarlos.

Es importante, de igual manera, reconocer el papel del investigador dentro del proceso. Para Hernández et al. (2014) “el investigador es quien, mediante diversos métodos o técnicas, recoge los datos (él es quien observa, entrevista, revisa documentos, conduce sesiones, etc.). No sólo analiza, sino que es el medio de obtención de la información” (p. 397). En ese sentido, hablaríamos del investigador como un instrumento de investigación al trabajar con múltiples fuentes de información y datos.



Sin embargo, los investigadores de este proyecto por sí solo no tuvieron la capacidad de recolectar los datos de interés de manera espontánea o fuera de sistematización, sino que necesitaron la mediación de otras técnicas e instrumentos de recolección de datos que lo ayuden. Dado que esta investigación estuvo enmarcada en el panorama cualitativo, pero con tintes cuantitativos, hubo una serie de técnicas e instrumentos que estuvieron enmarcadas únicamente en el proceso de investigación cuantitativa, otros en la investigación cualitativa, y otras técnicas e instrumentos fueron compartidas por ambos.

Esta investigación se apoyó en cuatro técnicas: Estudio longitudinal, la observación (participante y no participante), la entrevista semiestructurada, grupos focales de discusión (full groups). De estas cuatro técnicas, la primera, el estudio longitudinal, estuvo constituida por datos cuantitativos registrados de las participaciones de los estudiantes en el presente de la investigación. Las tres técnicas restantes, la observación (participante y no participante), la entrevista semiestructurada y grupos focales de discusión (full groups), estuvieron constituidas por procesos cualitativos de recolección.

Además de eso, esta investigación contó con seis instrumentos: escala de medición, registro de observación, guía de observación, análisis narrativo, guion de entrevista semifocalizada y guion de debate. De ellos, la escala de medición estuvo compuesto por datos cuantitativos y el resto de instrumentos lo conformaron datos de naturaleza cualitativa.

Las técnicas e instrumentos de recolección que se nutrieron de datos cuantitativos tienen la finalidad principal de describir la naturaleza de las cosas (Cómo



son, qué está pasando, cómo se distribuyen los datos) Por otro lado, las técnicas e instrumentos de recolección que se nutrieron de datos cualitativos buscaron demostrar la relación de causa y efecto desarrollado a lo largo de los talleres planteados.

Tabla 1

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Objetivo	Recolección de Datos		Sujetos de Estudio o Unidades de Análisis
	Técnicas	Instrumentos	
Identificar los fenómenos lingüísticos recurrentes que los estudiantes usan de manera indistinta al contexto comunicativo y la forma en la que se manifiestan.	Estudio longitudinal	Escala de medición	Calificaciones de participación en clases
	La observación participante y no participante	Registro de observación	Estudiantes del grado 10°
Guía de observación			
Diseñar y aplicar actividades, partiendo del juego de roles, que permitan fomentar el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes en contextos formales de comunicación	Grupos focales de discusión (full groups).	Guion de debate.	7 grupos de entre 5 y 6 estudiantes de 10°
	La entrevista semiestructurada	Guion de entrevista semifocalizada	Estudiantes del grado 10°
Evaluar el impacto de la estrategia didáctica desarrollada en el fortalecimiento de las competencias comunicativas planteadas.	La observación participante y no participante	Registro de observación	
		Guía de observación	
	Grupos focales de discusión (full groups)	Guion de debate	7 grupos de entre 5 y 6 estudiantes de 10° diferentes a los del grupo inicial.
Estudio longitudinal	Escala de medición	Calificaciones de participación en clases	



3.5.1. Estudio Longitudinal

Todas las investigaciones que se interesen por estudiar e intervenir en el comportamiento del ser humano necesitan tener claridad sobre los alcances o el grado de incidencia que dicho comportamiento tiene en la población a estudiar. Por ese motivo, poder conocer a profundidad su naturaleza y alcance a lo largo del tiempo es fundamental; no solo para determinar la pertinencia del estudio en cuestión sino también para conocer su real grado de efectividad. Es importante conocer el posible contraste de la puesta en práctica de las actividades para corroborar el cumplimiento de los objetivos propuestos. Esta investigación conoció estas cuestiones a partir de la técnica del estudio longitudinal; entendido por Rodríguez & Díaz (2004) como:

Aquellas mediciones repetidas en los sujetos a lo largo de un periodo de tiempo... permitiendo una inferencia, además de poblacional, a nivel individual en los cambios de un proceso a lo largo del tiempo o con las transiciones entre diferentes estados” (p.143).

Lo anterior deja de manifiesto la importancia que tuvo para esta investigación el carácter temporal dentro del proceso de obtención y análisis de datos porque ofreció un contraste real entre el comportamiento del estudiante en la muestra antes, durante y después de la puesta en marcha del plan de intervención. De esa manera, el resultado obtenido será significativo y no efímero porque “el seguimiento durante un periodo dilatado de tiempo de personas y grupos ofrecen la posibilidad de documentar qué es exactamente lo que la gente hace y cómo estas acciones afectan el relato personal” (Caïs et al., 2014, p.12). Es decir, el estudio longitudinal dentro de la investigación permitió evidenciar los procesos de transición por los que pasaron los individuos mucho



tiempo después de que las actividades arrojaron sus primeros resultados, por eso resultó significativo aplicar esta técnica al entorno educativo.

3.5.1.1. Escala de medición. Al hablar de una escala de medición, se hace referencia a “un conjunto de ítems, frases, o preguntas que permiten medir el nivel que alcanza un atributo determinado (etnocentrismo, orientación al mercado) no directamente observable en un objeto (un consumidor, una empresa)” (López et al., 2000, p.3). Esta definición permite ver la existencia de una correlación oculta a simple vista entre grupos de datos; algo fundamental en todo proceso de investigación. Por ello, la comparación entre el resultado obtenido y un estándar establecido con anterioridad es algo posible ya que “se centra en la relación entre la respuesta observable y la construcción teórica, en función de lograr una válida y confiable correspondencia entre las propiedades y el sistema de categorías teóricamente construido” (Graus, 2022, p. 343). En el terreno de esta investigación, la medición como instrumento se convirtió en un aliado a la hora de establecer patrones de conducta basados en los resultados cuantificables y cualificables de los discentes a lo largo del tiempo.

Sin embargo, precisamente la utilización de datos de esa naturaleza exige un alto grado de consistencia en su diseño para así evitar su desestimación. En palabras de Rotundo y Giner (2008): “en los modelos teóricos se plantean un conjunto de relaciones entre variables no directamente observables y cuantificables de la realidad, pero que sí lo pueden ser a través de un grupo de variables manifiestas, ítems o indicadores” (p. 5). Esto implica que la deriva de datos de un origen cualitativo a uno



cuantitativo es coherente siempre y cuando se sigan parámetros rigurosos; como fue en este caso.

Para esta investigación se tomó en consideración el tipo de escala de medición denominada escala de razón debido a que, como menciona Stevens (1946): “sus valores numéricos pueden ser transformados (como pulgadas a centímetros) sólo al multiplicar cada valor por una constante [ya que] un cero absoluto siempre está involucrado” (p. 679). Con este tipo de escala de medición fue posible aplicar operaciones matemáticas que permitieran estandarizar los datos a partir de un valor mínimo (cero absoluto) y uno máximo (diez) en medidas de enteros. Es decir, con un tipo de variable cuantitativa discreta.

3.5.2. La Observación

Para Bautista (2022) la observación: “Es una técnica que consiste en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis” (p. 162). En ese orden de ideas, la observación como técnica puede ser percibida como un recurso inherente al proceso investigativo en diversos niveles debido a que es por medio de ella que el investigador obtiene un primer acercamiento con la realidad a investigar. Sin embargo, la observación realizada como preámbulo a la investigación no es la misma que se pretende realizar al ser determinada como una técnica de recolección de datos debido a que esta última puede exigir “una actitud, una postura y un fin determinado en relación con la cosa que se observar” (Bautista, 2022, p.162).

Existen muchas formas de observar y cada una atiende a objetivos y una postura diferente del observador. Sin embargo, a efectos prácticos de esta



investigación, los tipos de observación que se utilizaron como técnicas de recolección de datos fueron la observación no participante y la participante debido a que permitieron obtener datos a partir del panorama de cambio comportamental que puede tener, en la muestra, la intervención directa o indirecta del investigador.

La observación no participante es aquella en la cual “el observador permanece ajeno a la situación que observa. Aquí el investigador observa el grupo y permanece separado de él” (Bautista, 2022, p.162). Este proceso fue realizado de forma directa sobre la muestra de la investigación debido a que fue necesario tener ese tipo de contacto con el terreno para así recoger un registro conductual de los estudiantes; aspecto que no habría sido posible de recabar por medio de procesos de observación no participativa indirecta.

Por otro lado, la observación participante es aquella que se realiza “en la vida del grupo u organización que estudia, entrando en conversación con sus miembros y estableciendo un estrecho contacto con ellos” (Bautista, 2022, p.164). Este tipo de observación fue particularmente importante para este trabajo debido a que permitió una observación más profunda del fenómeno de interés. De esa manera, fue posible “conocer diversas formas de manifestación de la problemática y también se podrá utilizar esta técnica para elaborar el diagnóstico inicial que generará varias temáticas para el estudio” (Bautista, 2022, p.164) al tener interés en las diversas formas en el problema del poco desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes pudiese manifestarse y afectar a su vida social.

Para que estos tipos de observación fueran significativos, en este trabajo también se tuvo en cuenta la participación de la muestra a investigar con el fin de



realizar un contraste en los datos obtenidos por medio de los tipos de observación propuestos con anterioridad a partir de diversos instrumentos como la guía de observación y el registro de observación.

Guía de observación.

La guía de observación es un instrumento de recolección de datos cualitativos que permite “encauzar o direccionar la acción de observar un fenómeno a partir de aspectos determinados antes de iniciar el proceso de observación o durante el desarrollo del mismo” (Cuauro, 2014, p. 14). Por medio de este instrumento, la observación se vuelve en un ejercicio sistemático debido a que se encuentra estructurado de manera específica para la recolección de hechos concretos.

Esta característica de la guía de observación es fundamental a la hora de estudiar fenómenos sociales que tienen un sentido convencional (desde un punto de vista lingüístico-convención) como lo es la competencia comunicativa y debido a que, en palabras de Tamayo (2006, como se citó en Campos & Martínez, 2012) la guía de observación permite tener una visión clara y objetiva de fenómenos sociales complejos a la vez que agrupa los datos según necesidades específicas; respondiendo a la estructura de las variables o elementos del problema.

La competencia comunicativa en el entorno educativo ha sido considerada como una habilidad periférica que se adquiere al momento de estudiar contenidos conceptuales en el aula. Por ese motivo, su desarrollo se ve parcializado y relegado a instancias secundarias. El objetivo de estructurar esta guía de observación fue el de definir (y, por ende, delimitar) los intereses deseados en el desarrollo de la observación participante y no participante en el aula. Por ese motivo, la técnica de observación y el



instrumento de guía fueron ejes que fueron de la mano a la hora de iniciar este proceso de recolección de datos y, a su vez, contaron con las mismas fases de validación confiabilidad expuestas por Campos & Martínez (2012): una primera fase en la cual se debió tener claridad en los objetivos de la investigación, se presentaron las categorías del objeto de estudio y seleccionaron con precisión los indicadores a observar. Y una segunda fase en la que se valoraron las condiciones para llevar a cabo la observación, se organizó la temporalidad de la observación y sistematizaron los lapsos específicos para los registros. Al tener estas pautas en cuenta, la guía diseñada pudo ajustarse a los intereses deseados.

Registro de observación

El registro de observación es un instrumento estructurado que “permite asentar la información recolectada durante la observación” (Cuauro, 2015, p. 14). De esa manera, es posible recopilar de manera sistemática la información proveniente de la realidad observada que logra captar la atención del investigador. Es decir, por medio del registro de observación es posible “valorar los tiempos, las manifestaciones, o las actuaciones de los sujetos o fenómenos que se registran en ellas” (Campos & Martínez, 2012, p. 54). Esta toma de información puede llegar a desarrollarse de manera individual o colectiva.

No obstante, a efectos prácticos de este trabajo se hizo necesario el desarrollo de un registro de observación colectivo que permitió agrupar a todos los estudiantes que hacen parte de la muestra a investigar por medio del mecanismo de registro de observación expuesto por Soldevilla y referenciado por Galafat-Hurtado, et. al. (2016) denominado “escala de estimación descriptiva” (p. 88). Este instrumento tiene como



principal característica la descripción del rasgo de interés para el investigador por medio de ejes que remarcan la presencia, intensidad y escenario de interacción en el que se presente. De esa manera fue posible “evitar que el observador asigne un significado personal a la conducta observada” (Galafat-Hurtado, et. al., 2016, p.88).

La escala de estimación descriptiva resultó útil debido a que, al tener presente como material de registro aspectos conversacionales y conductuales enmarcados en aspectos de riqueza oral y gestual, las mismas pueden ser malinterpretadas por la subjetividad del investigador. La elaboración de este registro de observación fue desarrollada a partir de los postulados de Rojas y Pérez (2011, como se citó en Galafat-Hurtado, et. al., 2016, p. 89) para quienes este proceso está constituido por tres pasos:

- Identificación del objetivo principal para el que va a utilizarse el registro de observación.
- Identificación de los comportamientos que representan la interacción entre iguales.
- Redacción de los ítems.

3.5.3. La Entrevista

La entrevista, en compañía de la observación, es una de las técnicas de recolección de datos más importantes dentro de las perspectivas de investigación social como la investigación -acción debido a que, por medio de ella, es posible “obtener datos mediante un diálogo entre el investigador y el entrevistado” (Bautista, 2022, p.170). Es decir, constituye una dinámica cercana entre el investigador (entrevistador) y la muestra (entrevistado) por medio de la cual será posible conocer,



de manera profunda, aspectos que por medio de otras técnicas de recolección de datos no podría. Taylor et al. (1987) abogan por este sentido personal de la entrevista al considerarla como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 20).

El tipo de entrevistas que fue tomada en consideración para el desarrollo de esta investigación fue la entrevista semiestructurada debido a que, en palabras de Bautista (2022):

Es un procedimiento de conversación libre del protagonista que se acompaña de una escucha receptiva del investigador con el fin de recoger la información por medio de preguntas abiertas, reflexivas y circulares las cuales podrán develar las categorías de interés para la investigación (p. 172).

La entrevista semiestructurada cuenta con un gran margen de flexibilidad en la formulación de preguntas, pero las mismas fueron limitadas por el tema o interés de la investigación. Sin embargo, y en aras de resguardar cierto grado de orden, la organización temática y la formulación de algunas preguntas estuvieron realizadas teniendo en cuenta algunos parámetros ofrecidos por Labov (2006):

- Identificar los temas que interesan al entrevistado y dejarlo que hable sobre ellos.
- Recurrir a narraciones de experiencia personal, en las que se revelen las normas y los estilos de interacción de la comunidad.
- Obtener respuestas a ciertas experiencias como el peligro de muerte, el destino, los pleitos, sobre relatos felices, aventuras o cualquier anécdota que el informante recordara.



De esa manera, fue posible tener una línea conductora sobre la entrevista a partir de la creación de un guion de entrevista semifocalizada, pero la manera en la que fue utilizada no estuvo completamente definida. Esta perspectiva intermedia entre una entrevista estructurada y una no estructurada permitió a los investigadores de este trabajo poder actuar con cierto grado de espontaneidad sobre las respuestas que la muestra exprese a lo largo de la puesta en marcha de la técnica.

3.5.3.1. Guion de Entrevista Semifocalizada y Guion de Debate. A la hora de realizar el proceso de recolección de datos por medio de alguno de estos instrumentos, el investigador tiene la necesidad de tener claridad sobre los tópicos de los que va a tratar la actividad planteada (entrevista o debate) con el fin de obtener, con la mayor claridad posible, los datos de interés. Por ese motivo, se hizo necesaria la estructuración de un guion que permita “organizar el trabajo investigativo a partir de ejes temáticos de reflexión y/o a partir de temas o preguntas orientadoras” (De Toscano, 2009, p. 55). De esa manera, el guion de entrevista semiestructura o el guion de debate se convirtieron en instrumentos fundamentales a la hora de realizar alguna de las técnicas de recolección de datos bajo las cuales estos guiones se engloban. Todo esto de una manera precisa, pero no estricta.

Los guiones que esta investigación planteó no cumplieron a cabalidad las funciones de un cuestionario debido a que su interés fue ser, según De Toscano (2009) “un proceso interactivo, circular e incremental que puede cambiar con el desarrollo de la conversación” (p. 55).

En esta investigación el guion de entrevista semiestructurada y el guion de debate les permitieron, a los investigadores, establecer una línea conductora sobre las



impresiones de la muestra sobre aspectos conceptuales, actitudinales e impresiones sobre la importancia del desarrollo de la competencia comunicativa y el uso de determinadas figuras lingüísticas y retóricas en situaciones comunicativas concretas. Sin embargo, su organización estuvo determinada a partir de los tópicos que se desean trabajar sin una intención secuencial. De esa manera, no se estructuró como un protocolo de conversación definido previamente sino como un glosario temático de ampliación y desarrollo de un tema al que los investigadores evaluarían si seguir o no a partir del intercambio comunicativo del que hace parte.

3.5.3.2. Análisis Narrativo. Dentro del universo investigativo que propone la entrevista como técnica de recolección de datos, el análisis narrativo es quizá el instrumento que, para esta investigación, permitió el mejor acercamiento a las experiencias de los estudiantes sobre el uso de la lengua a partir de situaciones vivenciales propias debido a que el análisis narrativo, en palabras de Álvarez-Gayou (2003) “refiere fundamentalmente a platicar historias, y el objeto investigado es la historia misma” (p.127). Este cambio representó un alejamiento de las técnicas de entrevistas tradicionales como el cuestionario y plantó un sentimiento de cercanía entre el investigador y la muestra.

La competencia comunicativa como una habilidad social desarrollada a partir de la interacción entre individuos llevaba inmersa un sentido vivencial que fue posible conocer de primera mano gracias a la utilización de este instrumento. Kohler Riessman (1993, como se citó en Álvarez-Gayou, 2003) plantea:

Existe la necesidad investigativa de darle un flujo de orden a la experiencia para darle sentido a los sucesos y acciones de sus vidas [a la vez que] examina la



historia contada, analiza cómo se integra los recursos lingüísticos y culturales que incorpora y la forma como busca persuadir sobre la autenticidad de la historia (p. 127).

Este flujo vivencial fue fundamental a lo largo de todas las etapas de la investigación debido a que es por medio de este que se pudo ofrecer un precedente, avance y análisis de las situaciones escolares y extraescolares que posibilitaron el estado de desarrollo de la competencia comunicativa en el momento del estudio.

3.5.4. Grupos focales de discusión

Esta técnica de recolección de datos es entendida por Bautista (2011) como: “un grupo de discusión guiado por un entrevistador para analizar o discutir problemáticas importantes que afectan a conglomerados humanos específicos” (p. 176). Es decir, tiene un sentido colectivista en relación a los vistos con anterioridad debido a que no tienen como factor central el individualismo de la muestra o la interacción inconsciente de la misma sino la conversación y diálogo directo a partir de reuniones periódicas entre grupos focalizados. De ese modo, el habla espontánea que caracteriza las reuniones grupales tiene un sentido centrado en el tema que el investigador quiere conocer por medio de la variedad de opiniones que se expresan (Bautista, 2011).

Esta técnica “se puede utilizar antes, durante y después de un proyecto de investigación para obtener la percepción y creencias que el grupo tiene sobre determinados problemas o servicios” (Bautista, 2011, p. 176). De ese modo, su uso cumplió una función contrastiva con relación a los resultados y reflexión luego del proceso aplicativo de la estrategia del juego de roles. Es decir, fue relevante al



momento de realizar procesos diagnósticos y comprobatorios de actitud lingüística respecto al uso o desuso de una estructura formal o informal de habla.

La técnica de recolección de datos a partir de grupos focales que esta investigación tuvo en cuenta es la denominada “full groups” debido a que la misma permite, entre otros factores, la segmentación de la muestra en grupos más pequeños que permitan una intervención más sustanciosa de los implicados sobre la problemática relacionada con el desarrollo de la competencia comunicativa a partir del juego de roles como estrategia didáctica.



Capítulo IV. Sistematización y Análisis de los Resultados

4.1. Tratamiento de información Cualitativa y Cuantitativa

El proceso de análisis de datos cualitativos y cuantitativos que esta investigación realizó estuvo determinado por dos aspectos: el primero, de la mano de la teoría fundamentada, entendida como un proceso no lineal en el cual “la teoría (hallazgo) va emergiendo de los datos” (Hernández et al., 2014, p.422). Esto fue significativo debido a que la investigación – acción, al pretender ser un proceso cíclico que puede verse, según Bisquerra (2022) como “una espiral autorreflexiva que inicia con un problema práctico, se analiza y se revisa el problema, se implementa el plan o intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo” (p. 380), se fundamentó en los datos para explicar el fenómeno. El segundo aspecto fue de la mano de la correlación estructural entre las etapas propuestas por el método de investigación-acción y las distintas técnicas que el enfoque cualitativo ofreció.

Partiendo de lo anterior, se recibieron datos de naturaleza estructurada y no estructurada muy variadas. Para estos últimos, se proporcionó una estructura por medio de “continuas reflexiones durante la inmersión inicial e inmersión profunda en el campo sobre los datos recolectados y las primeras impresiones respecto al ambiente, al tiempo que se analizará la correspondencia entre los primeros datos y los nuevos” (Hernández et al., 2014, p.420) esto en una espiral investigativa hasta llegar a una saturación. En otras palabras, en todo momento los datos recolectados estuvieron bajo la lupa de los investigadores con el fin de ir produciendo, desde el mismo proceso de recolección, un análisis estructurado de dicha información recolectada por medio de



herramientas como la bitácora de análisis. Sin embargo, fue durante la cuarta etapa de la investigación – acción propuesta por Kemmis y mostrada Bisquerra (2022), la reflexión, la instancia investigativa en la cual el proceso de análisis sea abordado de manera total.

Bisquerra (2022) propone que “la reflexión o análisis de los datos, la entendemos como el conjunto de tareas tendentes a extraer significados relevantes, evidencias o pruebas en relación a los efectos consecuentes del plan de acción” (p. 20). Por esa razón, la misma debe hacerse de manera estructurada atendiendo a parámetros estandarizados para asegurar su legitimidad. Partiendo de ese hecho, este autor propone la segmentación de la reflexión en la investigación en siete hechos fundamentales. Sin embargo, para esta información solo resultan relevantes tres de ellos: a) la validación de la información, b) la reducción de la información y c) Disposición y presentación de la información.

La validación de la información fue obtenida por los distintos instrumentos y técnicas de recolección de datos seleccionados para el desarrollo de esta investigación por medio del accionar de los criterios de calidad, credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad mencionados por el autor. De esa manera, fue posible asegurar la correlación entre los datos obtenidos y su realidad de origen. Esto es posible por medio de “las afirmaciones, el examen crítico de las afirmaciones contra la evidencia e implicar a otras personas en la elaboración de juicios” (Bisquerra, 2022, p. 390).

La reducción de la información como segunda tarea para el análisis de datos se convirtió en un hecho fundamental en esta investigación debido a la magnitud de la



problemática y las múltiples técnicas e instrumentos de recolección de datos que se utilizaron. Estos dos factores, al unísono, produjeron una gran cantidad de datos que debió ser codificada y categorizada por medio de “la fragmentación de la información en unidades de significado y a cada unidad le asignamos un código” (Bisquerra, 2022, p. 390). Es decir, la información producto del proceso de recolección de datos fue agrupada en campos semánticos o agrupaciones significativas que permitan el establecimiento de relaciones profundas no solo entre las unidades que conforman el grupo sino también entre los grupos.

La disposición y presentación de la información resultante de las dos tareas anteriores, tal como mencionar Bisquerra (2022) “es el momento de presentar los datos y disponerlos de un modo ordenado mediante algún formato especial ordenado, como puede ser una gráfica, un diagrama o una matriz” (p. 290 – 291). Para este paso, el programa informático desarrollado por Thomas Muhr, “Atlas.ti®” y sus múltiples herramientas interactivas de organización de la información fue fundamental. Este software de análisis y organización de información cualitativa permitió segmentar datos en unidades significativas a un nivel más profundo, organizado y en un menor tiempo que realizar el proceso de manera manual; no solo aligerando la carga de los investigadores, sino pudiendo seleccionar el interés de estudio a partir de ejes macroestructurales que permitieron procesos reflexivos más profundos del contexto de la muestra en relación al desarrollo de las competencias comunicativas.



4.2. Análisis de Objetivos

Esta investigación fue desarrollada a lo largo de doce meses; comprendidos desde el 19 de agosto del 2024 hasta el 22 de agosto del 2025. Es importante destacar que los procesos de recolección de datos estuvieron determinados a partir del calendario académico de la institución. Por lo tanto, de los doce meses de duración de toda la investigación, solo nueve de ellos fueron adelantados dentro de la institución educativa. La totalidad del periodo investigativo estuvo distribuido a lo largo de cuatro fases:

Tabla 2

Cronograma de Fases de la Investigación

Fases	Descripción	Meses
Fase 0 Selección de participantes y asignaturas	Determinación de criterios para los participantes y asignaturas objeto de investigación. Selección de asignaturas y posterior elección definitiva en correspondencia con el cumplimiento de los criterios de los docentes.	1 – 2
Fase I Diseño y validación de instrumentos	<ul style="list-style-type: none">Definición inicial de categorías.Elaboración de los instrumentos.Evaluación de los instrumentos por jueces.Pilotaje de instrumentos en su versión preliminar.Ajustes y aprobación de los instrumentos por juicio de pares.Pilotaje de instrumentos en su versión final.	2-5
Fase II Recolección de información	<ul style="list-style-type: none">Aplicación de los instrumentos y recolección de información.(Re)Definición de categorías de análisis.	
Fase III Análisis e interpretación de datos	<ul style="list-style-type: none">Análisis de los datos para cada caso.Triangulación e interpretación de la información de los instrumentos para cada participante – asignatura.Interpretación de los hallazgos para la unidad de trabajo.	8 - 12



4.2.1. Cronograma de Recolección y Análisis de Datos

Tabla 3

Cronograma de Recolección y Análisis de Datos

Objetivo	Semana	Actividad Realizada (Técnica)	Proceso de Análisis	Instrumento Utilizado
Identificar los fenómenos lingüísticos y extralingüísticos que evidencien un bajo nivel en las competencias comunicativas de los estudiantes.	19 – 23 de agosto	Observación no participante.	<ul style="list-style-type: none"> • Bitácora de análisis. • El examen crítico de las afirmaciones realizadas por los estudiantes contra la evidencia recolectada en los instrumentos utilizados por los investigadores. • Reducción de la información por medio de su fragmentación en unidades de significado y a cada unidad le asignamos un código. • Utilización de la herramienta Atlas.ti ® 	Guía de observación.
	26 – 30 de agosto	Observación participante.		<ul style="list-style-type: none"> • Escala de medición. • Guía de observación. • Registro de observación.
	2 – 6 de septiembre	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio longitudinal. • Proceso mixto de observación participante y no participante. • Entrevistas. 		Guion de debate.
Diseñar y aplicar actividades, partiendo del juego de roles, que permitan fomentar el	16 – 27 de septiembre	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio longitudinal. • Grupos focales de discusión. • Primer juego de roles (juego de roles espontáneo). • Observación participante. 	Reflexión crítica sobre la evolución en el desempeño de los estudiantes en estas actividades a	<ul style="list-style-type: none"> • Crónica “El Misionero y el brujo” de Jean-Baptiste Labat.
		<ul style="list-style-type: none"> • Segundo juego de roles (primer juego de roles planeado) (corto) 		



desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes en múltiples contextos de comunicación.		<ul style="list-style-type: none"> Observación participante y no participante. 	partir de aspectos técnicos como:	<ul style="list-style-type: none"> Construcción y práctica de guion. Registro de observación. Guía de observación.
	28 de octubre – 8 de noviembre	Tercer juego de roles (juego de roles planeado).		<ul style="list-style-type: none"> A partir de una situación establecida por cada uno de los grupos de trabajo. Las evidencias se recopilarán por medio de videos, audios e imágenes.
Evaluar el impacto de la estrategia didáctica desarrollada en el fortalecimiento de las competencias comunicativas planteadas.	11 – 25 de noviembre	<ul style="list-style-type: none"> Observación no participante. Estudio longitudinal. 	<ul style="list-style-type: none"> El examen crítico de las afirmaciones realizadas por los estudiantes contra la evidencia recolectada en los instrumentos utilizados por los investigadores. Reducción de la información por medio de su fragmentación en unidades de significado y a cada unidad le 	<ul style="list-style-type: none"> Guía de observación. Escala de medición.
	01 de febrero – 22 de agosto			



			asignamos un código. Utilización de la herramienta Atlas.ti ®	
--	--	--	--	--

La presentación de este momento se encuentra consignado, cronológicamente hablando, en la fase II del proceso de investigación descrito en el apartado de “cronograma y recursos” de este trabajo. Sin embargo, en consideración del objetivo general ya planteado, los resultados que se mostrarán a continuación fueron divididos en tres dimensiones de acción (identificación de la problemática, diseño de estrategias y aplicación de estrategias) en concordancia a los dos primeros objetivos específicos de esta investigación.

4.2.2. Identificación de la Problemática

El estudio del nivel de desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes que se llevó a cabo durante esta primera dimensión tomó en consideración una evaluación previa de dos semanas de observación participante y no participante llevada a cabo por los investigadores en el plantel educativo. Durante ese periodo, se estudiaron las dinámicas grupales de los discentes en tres escenarios fundamentales: uno escolar (durante las clases de docencia directa), uno social (durante el descanso) y uno administrativo (durante conversaciones esporádicas con el cuerpo docente o coordinadores). Además de lo anterior, y con el fin de realizar un cotejo previo de lo ya observado, se realizó un análisis preliminar de los resultados académicos de los estudiantes en el área de participaciones en la planilla de los docentes de diversas áreas, notando un promedio bajo y acorde a lo observado. Al contrastar todo esto, fueron más que evidentes problemáticas como la pobre oratoria, el mal uso de recursos



lingüísticos, la utilización del lenguaje informal en escenarios poco pertinentes, entre otros aspectos. A partir de ese hecho, se aplicaron los distintos instrumentos que serán detallados a continuación.

4.2.2.1. Guía de Observación. Antes de iniciar el proceso de experimentación por medio de la puesta en marcha de la estrategia del juego de roles, se realizó la evaluación previa de las competencias comunicativas de los estudiantes por medio de varios instrumentos. La guía de observación se realizó de manera particular a los 108 estudiantes del grado 10° por medio de la aplicación de una lista de chequeo con 23 indicadores englobados en factores de tipo cognoscitivo, psicomotor y psicosocial. Para garantizar la confiabilidad de los datos obtenidos, se realizó el coeficiente del Alfa de Cronbach; logrando un resultado de 0,75/1. Este resultado, considerado como de gran confiabilidad, aseguró la construcción de una escala coherente con los factores de interés del trabajo.

Tabla 4

Estadística de Fiabilidad de la Guía de Observación

Estadística de Fiabilidad de la Guía de Observación	
Coeficiente de confiabilidad del instrumento	Número de ítems del instrumento
0,75	23

El proceso de registro de la guía de observación fue llevado a cabo durante un tiempo oscilante de 50 minutos en situaciones comunicativas relacionadas con conversaciones entre pares durante el receso, conversaciones con docentes o



coordinadores y clases de docencia directa. De esa manera, logramos cubrir los tres ejes contextuales fundamentales del entorno educativo. Partiendo de lo anterior, los resultados de este proceso fueron los siguientes:

Tabla 5

Resultados de la Guía de la Primera Observación

Factores Presentados por los Estudiantes	Indicadores	Incidencia del Fenómeno			
		Casi Siempre	A Veces	Casi Nunca	Nunca
Factor Cognoscitivo	Reconoce el lenguaje kinésico mostrado por los interlocutores a la hora de realizar el intercambio comunicativo.	23,15%	58,33%	17,59%	0,93%
	Presenta malentendidos con sus compañeros a la hora de hablar o escuchar.	19,44%	61,11%	17,59%	1,85%
	Realiza procesos de predicción discursiva acertadas a partir de la información proporcionada momentos antes.	20,37%	48,15%	30,56%	0,93%
	Habla de manera fluida, coherente y cohesiva.	9,26%	43,52%	46,30%	0,93%
	Utiliza un ritmo adecuado para hacer su mensaje comprensible.	13,89%	50,93%	32,41%	2,78%
	En su discurso se presentan variaciones lingüísticas comunes al sociolecto en el que puede llegar a ser clasificado.	12,04%	41,67%	43,52%	2,78%
	Usa un vocabulario poco común para su rango de edad.	14,81%	34,26%	47,22%	3,70%
	Sensibiliza y convence a los demás.	14,81%	43,52%	35,19%	6,48%
Factor Psicomotor	Acompaña su expresión oral con gestos (comportamiento kinésico muy variado).	17,59%	37,96%	38,89%	5,56%
	Presenta algunos trastornos del habla (receptivos o expresivos).	20,37%	40,74%	38,89%	0,00%
	Las figuras retóricas que utiliza van acompañadas de movimientos corporales.	15,74%	46,30%	33,33%	4,63%
	Mantiene contacto visual directo con la persona o grupo de personas a los que se dirige.	9,26%	41,67%	42,59%	6,48%



	Su lenguaje kinésico va acorde a su oralidad.	16,67%	38,89%	39,81%	4,63%
Factor Psicosocial	Su comunicación es rica en aspectos semánticos y pragmáticos.	19,44%	40,74%	36,11%	3,70%
	Respeto turnos en una conversación.	17,59%	37,04%	37,96%	7,41%
	Realiza rituales de interacción (saludos, juegos, despedidas).	25,00%	46,30%	25,00%	3,70%
	Utiliza diversas frases de tipo cortés.	17,59%	61,11%	18,52%	2,78%
	Maneja un volumen y tono de voz adecuado a la situación.	17,59%	56,48%	23,15%	2,78%
	Adapta su vocabulario a partir de las particularidades que presenta el interlocutor.	12,04%	56,48%	28,70%	2,78%
	Su comunicación es rica en significados connotativos.	16,67%	39,81%	40,74%	2,78%
	Identifica elementos semánticos ocultos en la información recibida.	16,67%	40,74%	36,11%	6,48%
	Es capaz de mantener el tema de conversación, sin cambiarlo continuamente.	21,30%	40,74%	32,41%	5,56%
	Participa activamente en la conversación.	21,30%	50,00%	23,15%	5,56%
	Ponderación Porcentual De Los Datos		17,07%	45,93%	33,29%

4.2.2.1.1. Análisis de los datos obtenidos. En esta tabla se aprecia la frecuencia con la cual los estudiantes de grado 10° de la jornada de la mañana utilizan y entienden la intención comunicativa del interlocutor gracias a la utilización de mensajes claros y signos kinésicos, al igual que siguen los roles conversacionales y se percibe un cambio en su modulación y estilo lingüístico a partir de su contexto en escenarios donde es fundamental poner todo esto en práctica.

Al tomar esto en consideración, es posible notar la predominancia de la opción “a veces”. Es decir, los estudiantes tienen un desarrollo parcial de las competencias comunicativas en las áreas de interés; siendo este un claro indicativo de un conocimiento tácito sobre las normas conversacionales que, por convención, se utilizan en la lengua española pero no existe una interiorización completa de las mismas. En



otras palabras, los estudiantes conocen algunas normas conversacionales y de expresión corporal a partir de su contacto con el entorno social e institucionalización de su aprendizaje, pero no han logrado tener la suficiente práctica para su interiorización.

El hecho anteriormente mencionado se ve reforzado al notar que la segunda opción con un porcentaje de incidencia más alto es el apartado de “casi nunca”. El 33,29% de la población observada no cuenta con las habilidades comunicativas necesarias para tomar posiciones activas en las acciones de intercambio oral y gestual ni logra comprender, en muchas ocasiones, un mensaje más allá del literal o inferencial con una frecuencia elevada. Analizando de manera más profunda el apartado de “a veces” dentro de la tabla fue posible encontrar que 15 de los 23 indicadores tienen una prevalencia de esta frecuencia superior al 30%. Esta situación es preocupante debido al nivel educativo en el que se encuentran. Estudiantes de educación media que no cuentan con el nivel competente en este campo tendrán dificultades en entornos nuevos o en cuyo desenvolvimiento se haya dado con poca frecuencia.

Si bien el apartado de “nunca” dentro de la guía de observación tuvo un nivel de incidencia bajo, es importante remarcar que dentro del Factor Psicosocial de la guía, los indicadores de “identifica elementos semánticos ocultos en la información recibida” y “respeto turnos en una conversación” tuvieron puntajes cercanos al 8%, lo cual indica que alrededor de 8 estudiantes no ven más allá del mensaje literal que se les muestra y no tienen nociones de cortesía; fundamentales en todo proceso comunicativo. Del mismo modo, llama la atención que cerca del 7% de los estudiantes no logran los indicadores de “sensibiliza y convence a los demás” y “acompaña su expresión oral con gestos”, lo cual se traduce en que alrededor de 7 discentes tienen un nivel retórico bajo



y tienen una posición rígida durante las conversaciones, repetimos, en situaciones en las que es fundamental ser expresivo y ser un buen conversador.

Al adentrarnos en los factores encontramos que, en el cognoscitivo, los estudiantes logran en buena medida interpretar el lenguaje kinésico y comprender la intención comunicativa, pero aún presentan dificultades en aspectos más complejos como la fluidez, coherencia discursiva y uso de vocabulario amplio. Esto sugiere que comprenden más de lo que logran expresar con precisión. Entender más de lo que se es posible comunicar es un rasgo común en el escaso dominio de la lengua; hecho que esta investigación quiso tratar.

Sobre el factor psicomotor, los resultados mostraron que el uso de recursos no verbales (gestos, contacto visual, acompañamiento corporal) está presente, pero no de forma sistemática. La alta frecuencia en “A veces” y “Casi nunca” en este apartado indica que la comunicación no verbal aún no se integra de manera consciente y estratégica al discurso oral. Finalmente, en el factor psicosocial, se observa un desempeño más alentador en aspectos como el respeto de turnos, uso de fórmulas de cortesía y participación activa en la conversación. Sin embargo, habilidades más complejas como mantener el tema, interpretar significados implícitos o adaptar el discurso al interlocutor todavía presentan inconsistencias.

Un hallazgo importante es que los estudiantes muestran cierta capacidad de adaptar su estilo lingüístico según el contexto, pero esta adaptación no es constante, lo que significa que existe un proceso de desarrollo de la competencia pragmática en curso.



4.2.2.1.2. Presentación de hipótesis. En relación al primer objetivo

específico planteado en esta investigación, los primeros datos obtenidos a partir de este ejercicio investigativo permitieron evidenciar que el nivel de dominio del componente léxico-semántico de la lengua es insuficiente para sostener conversaciones elaboradas debido a que el uso de vocabulario variado y la capacidad para construir significados más elaborados es bajo. Esto restringe la precisión, la argumentación y la capacidad de matizar ideas dentro del discurso.

De igual forma, se evidencia un déficit en la coherencia y cohesión discursiva, lo cual se manifiesta en dificultades para hablar de manera fluida y organizada. Este fenómeno lingüístico indica que los estudiantes no logran articular adecuadamente las ideas, afectando la progresión temática y la claridad del mensaje al no poder adaptar el discurso al interlocutor, interpretar significados implícitos y mantener el tema de conversación. Lo anterior revela un fenómeno lingüístico-pragmático en el que el lenguaje no se ajusta eficazmente a las intenciones comunicativas ni a las condiciones del contexto.

En cuanto a los fenómenos extralingüísticos, se evidencia una insuficiente integración del lenguaje kinésico (gestos, postura, contacto visual) con el discurso oral. Aunque los estudiantes reconocen estos elementos, no los emplean de manera estratégica, lo que refleja un uso limitado del componente no verbal como apoyo comunicativo. La rigidez expresiva, manifestada en la poca capacidad para sensibilizar, persuadir o generar impacto en el interlocutor también fue observada. Este fenómeno extralingüístico sugiere debilidades en la dimensión retórica, como el manejo del tono, la intención y la expresividad.



Por otro lado, existen fallas en las normas de interacción social. Algunos estudiantes no respetan turnos o no identifican significados implícitos, lo que afecta directamente la calidad del intercambio comunicativo.

Se puede inferir un uso poco consciente del registro lingüístico, ya que, aunque hay intentos de adaptación al contexto, estos no son constantes. Esto evidencia dificultades tanto lingüísticas (selección de estructuras adecuadas) como extralingüísticas (lectura del contexto comunicativo).

Finalmente, en conjunto, los datos evidencian un fenómeno global: la desconexión entre los componentes del acto comunicativo (lingüístico, extralingüístico y kinésico). Los estudiantes no integran de manera efectiva lo que dicen, cómo lo dicen y cómo lo acompañan corporalmente, lo que deriva en un desempeño comunicativo limitado, poco estratégico y con baja eficacia en contextos que demandan mayor competencia.

4.2.2.2. Registro de Observación. El registro de observación fue desarrollado de manera narrativa con el fin de corroborar y contrastar los datos obtenidos con el anterior instrumento a partir de d

os fuentes informativas: la primera, un análisis narrativo propio a partir de ítems seleccionados del primer instrumento. Esto permitió aumentar el grado de especificación del trabajo y poder atender a objetivos más concretos teniendo en cuenta los apartados de mayor interés. En segundo lugar, conocer el nivel de entendimiento e importancia que esta temática tuviese para los estudiantes por medio de su participación activa en el proceso.



A partir del primer instrumento ya se tenía idea sobre el nivel comunicativos de los discentes; pero no se podía conocer su percepción o postura sobre el mismo. Preguntas como ¿Saben los estudiantes qué es una competencia comunicativa?, ¿ellos consideran que “hablan bien” ?, ¿Son conscientes de sus falencias a la hora de comunicarse?, ¿Cuál es la postura de los estudiantes sobre su forma de comunicación? O ¿Ven necesario un cambio? no lograrían tener una respuesta a no ser que su participación sobre esta etapa fuese más activa. Al ellos realizar su propio registro de observación a un compañero, se podría conocer su conocimiento sobre las temáticas a tratar, su percepción sobre la misma y su discurso.

Este instrumento constó de 9 items que recogían comportamientos relacionados a la expresión verbal, forma de interacción con los demás, profundidad sintáctica, comportamiento kinésico y nivel de participación en las conversaciones. Para que los datos obtenidos a través del registro fueran confiables se aplicaron distintas reglas y un procedimiento en su formulación:

1. Cada uno de los comportamientos que interesaba observar estuvieron directamente relacionado con medir y analizar el comportamiento del individuo durante el acto comunicativo en el cual era imprescindible su uso.
2. El instrumento fue corto al contar con solamente 9 aspectos a evaluar.
3. El lenguaje utilizado para la creación fue sencillo.
4. La estructura sintáctica a la hora de ser llenado se hizo por medio de oraciones simples de carácter afirmativo, esto con el fin de facilitar un posterior análisis exploratorio buscando la identificación de las palabras claves que permitieran conocer las características principales de los textos.



De igual forma, se aplicaron estrategias para evitar el denominado “sesgo del encuestado” siendo este el inevitable cambio comportamental que se presenta en la muestra al conocer que está siendo investigada. Los periodos de observación fueron escalonados en grupos pequeños y trabajados con discreción. El proceso de selección del estudiante registrador e investigado fue llevado a cabo al azar y solo conocido por los investigadores principales y el estudiante a realizar el registro. Además, las fechas de inicio y final del periodo de redacción en el formato eran secretos y se ofreció la máxima claridad sobre las implicaciones de la actividad. Siguiendo todos estos pasos, se crearon nubes de palabras que permitieron conocer las respuestas más populares a cada uno de los componentes.

Es importante remarcar que las palabras aquí seleccionadas no constituyen la totalidad de las palabras de interés (normalmente adjetivos en sus distintas categorías) sino el grupo constituyente al 80% de la totalidad registrada. Esto debido a que el resto, si bien tiene un lugar de interés, no constituyó un cambio significativo en la idea final presentada. Luego de todo lo anterior, se presentaron los siguientes resultados:



- **Formas de interacción.**

Figura 2

Con los Compañeros



Figura 3

Con los Docentes



Las respuestas obtenidas en este apartado del registro de observación responden a una opinión estándar de ambas situaciones comunicativas. Los resultados de los registros de los estudiantes abogan a la idea de que ellos responden de manera coherente con el contexto comunicativo al que se enfrentan y modulan su registro y estilo lingüístico a lo que se espera de ellos en esas situaciones. Sin embargo, en nuestra guía de observación y posterior registro de observación no fue el caso.

Esta diferenciación marcada entre los investigadores y los estudiantes puede referirse a un sesgo al momento de la recolección de los datos o, más interesante, a una actitud lingüística elevada por parte de los estudiantes al considerar que, lo que por definición sería una forma y contenido comunicativo poco respetuoso, para ellos sigue siendo una forma de respeto hacia los agentes de control o poder de su entorno. Esta fractura fue tomada en consideración en los demás momentos de la investigación.

- **Uso de vocabulario y expresiones con significado**

Figura 4

Connotativo

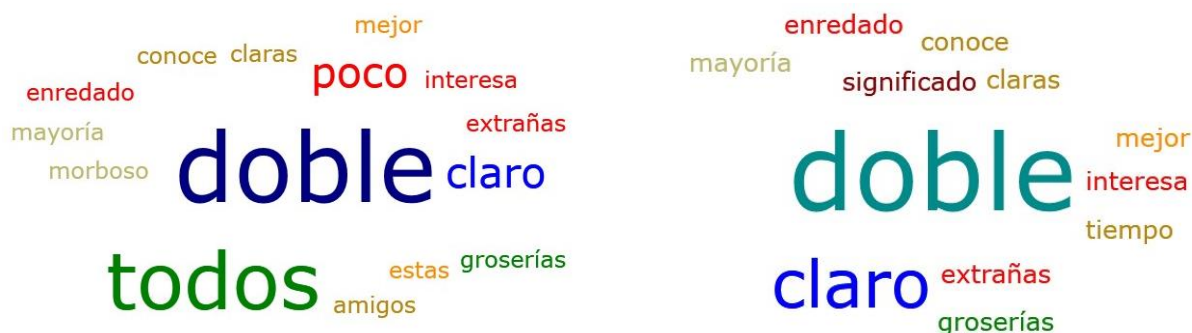


Figura 5

Denotativo

A grandes rasgos, en este registro ambos comportamientos comunicativos tuvieron el mismo impacto o uso. Es decir, sin importar el tipo de significado los estudiantes lo usaban de la misma manera. Esto puede atribuirse a un uso indistinto o poco marcado y que el cambio entre uno y otra responde más a la necesidad de expresar ideas que a una intención comunicativa.

- Cambio en el discurso según el escenario

Figura 6

Cambio en el Discurso Según el Escenario



Los resultados de este punto del registro parecen entrar en contradicción con el punto anteriormente expuesto. Sin embargo, su énfasis demostró ser distinto y concordante con nuestro propio registro de su comportamiento. Para los estudiantes,



su discurso según el escenario sí cambió, pero no desde un punto de vista semántico (como se expresa en el inciso 3) sino por medio del uso de palabra corteses y un tono de voz distinto. Es decir, no cambió semánticamente sino sintácticamente a partir del uso de honoríficos y el tono de voz.

Este resultado permite establecer que los estudiantes reconocen el cambio en el escenario comunicativo a partir del interlocutor o el contexto, pero su cambio es superficial o limitado a niveles básicos de cortesía y no a una morfosintaxis más efectiva.

- **Complejidad de las oraciones que se usan en la comunicación**

Figura 7

Complejidad de las Oraciones que se Usan en la Comunicación



El resultado de este comportamiento fue acorde a lo observado durante la toma de datos en la guía de observación. Las estructuras oracionales que los estudiantes usan varían entre una simple y una compleja según lo que quieran comunicar.



- **Elocuencia y dicción en el discurso**

Figura 8

Dicción



Figura 9

Elocuencia



La elocuencia y dicción en el discurso son los dos aspectos que mostraron un menor grado de desarrollo en los registros de observación desarrollados con los estudiantes; lo cual entró en concordancia con los llevados a cabo por los investigadores. En el caso de la elocuencia, El hecho de que dos de las tres palabras con mayor incidencia en los registros fueran “corrige” y “depende” es coherente con la guía de observación y caracterización de la muestra realizadas por los investigadores. En escenarios de comunicación que tienen como factor central la cercanía o horizontalidad de la comunicación (conversación con amigos), la dicción es clara y coherente. Pero en escenarios verticales (hablar con docentes, el cuerpo administrativo de la institución, presentaciones o programas radiales) Esta dicción se pierde: los estudiantes no realizan las oraciones complejas, el mensaje sufre constantes interrupciones, las palabras que utilizan no son las adecuadas; al igual que el tono de voz.

La elocuencia sigue una línea parecida a la anteriormente descrita con la dicción; no es constante. La relación estrecha entre la dicción y la elocuencia es



concordante con el comportamiento de los estudiantes; al no tener una dicción bien desarrollada, eso hace que capacidad de convencimiento durante la comunicación no sea muy buena. El comportamiento del grupo está bien representado en las palabras principales mostradas ya que en escenarios horizontales tienden a destacarse, pero en escenarios verticales no logran sus objetivos.

- **Gestualidad**

Figura 10

Gestualidad

cejas ojos mano
dedos

mueve poco

manos baja levanta

Los resultados relacionados al comportamiento gestual muestran una alta competencia en este ámbito. Para los estudiantes, sus compañeros tienen la capacidad de comunicar información por medio de su lenguaje corporal claro. Este resultado, contradictorio con el observado por los investigadores, será puesto a prueba en las posteriores etapas de la investigación.



- **Percepción positiva sobre el modo de hablar en Valledupar (variaciones lingüísticas)**

Figura 11

Percepción Positiva sobre el Modo de Hablar en Valledupar

sí
depende
dependiendo **doble** groserías

El registro de este comportamiento tuvo una incidencia arrolladora en las cinco palabras aquí mostradas; especialmente las palabras “depende” y “dependiendo” estuvieron relacionadas con las características particulares del habla en Valledupar. Esto está directamente relacionado con el inciso 2, donde se apreció una conciencia lingüística bastante alta sobre el español hablado en la ciudad.

- **Participación activa en la conversación**

Figura 12

Preferencias de Participación en una Conversación

menudo **escucha**
activo
pasivo **rato** **solo**
usualmente



Este noveno comportamiento registrado durante la etapa de observación llevada a cabo por los estudiantes tuvo un resultado mixto. Los estudiantes encontraron que sus compañeros, en muchas ocasiones, participaban activamente en las conversaciones que llevaban con sus amigos, pero tomaban una postura pasiva al hablar con sus docentes o coordinadores.

4.2.2.2.1. Análisis de los datos obtenidos. El registro de observación mostró una opinión bastante variada de los estudiantes sobre el comportamiento comunicativo que sus compañeros tenían en la escuela y que resultaron significativos para este trabajo ya que permitieron desarrollar actividades, referentes al juego de roles, que tomaran en cuenta los apartados descubiertos o reafirmados. Tales como:

- Al hablar del comportamiento verbal de los estudiantes se reconoce la existencia de un juicio positivo sobre las variaciones de la lengua que utilizan al punto de considerar que su uso puede ser aplicado a cualquier contexto. En ese sentido, el juego de roles debe estar direccionado al reconocimiento de los escenarios en los que las variaciones y el estándar deben tener lugar para así poder lograr una comunicación más contextualizada.
- El uso de las figuras retóricas y significados denotativos o connotativos no parece responder al contexto en el que la usan sino a la necesidad de expresar una idea. Esto implica que, para ellos, lo trascendental de la comunicación no es la forma sino el contenido del mensaje. Si bien este pensamiento no es erróneo, por medio del juego de roles se plantea el objetivo de hallar un punto medio entre estos dos factores.



- Para los estudiantes, que un mensaje sea formal o no responde a la nominalización cortés del interlocutor y no a la reformulación estructural del mensaje mismo, vocabulario o tonalidad de voz. Debido a eso, en las posteriores estrategias se plantearon escenarios en los cuales se evidenció la ineficacia de su sistema.
- La elocuencia, dicción, gestualidad y participación activa en la conversación por parte de los estudiantes cambiaba drásticamente a partir del escenario; pasando de mostrarse seguridad durante el intercambio comunicativo en un entorno horizontal a inseguridad al estar en un entorno vertical. Los juegos de roles los pondrán en diversos escenarios a razón de aumentar su confianza y herramientas retóricas a poner en práctica.

4.2.2.2. Presentación de hipótesis. En relación al objetivo de identificar los fenómenos lingüísticos y extralingüísticos que evidenciaran un bajo nivel en las competencias comunicativas de los estudiantes, el proceso de análisis mostró la ausencia de una dimensión metalingüística desarrollada, dado que los estudiantes manifestaban que “hablaban bien” a pesar de reconocer el uso de expresiones como “groserías”, un habla “golpeada” o “cantaita”. Esto puede implicar que ven el “hablar bien” desde un punto de vista centrado en una comunicación efectiva o que desconocen criterios de adecuación, corrección y contexto, lo que limitaba la capacidad de autorregulación del discurso.

La falta de conciencia sobre el propio uso del lenguaje se configuró así como un factor que puede indicar el bajo desarrollo de las competencias comunicativas.



Asimismo, se logró identificar una fuerte influencia del entorno sociocultural en las prácticas lingüísticas, en la medida en que los estudiantes tendían a validar como adecuadas formas de habla propias de su contexto inmediato. Rasgos como el “cantaito” o el habla “golpeada” no eran percibidos como inadecuados, lo que evidenció un fenómeno de transferencia del habla cotidiana a escenarios que demandaban mayor formalidad. Esta situación puso de manifiesto dificultades en la diferenciación de registros lingüísticos y en la adaptación del discurso a distintas situaciones comunicativas.

Por otra parte, se observó que el desempeño comunicativo de los estudiantes variaba según el tipo de interacción, siendo más efectivo en contextos horizontales, como la comunicación entre pares, y considerablemente más limitado en contextos verticales, como aquellos que implicaban interacción con figuras de autoridad. En estos últimos escenarios, se evidenciaron dificultades en la participación, inseguridad en la expresión y menor claridad en el discurso, lo que reflejó un componente extralingüístico relacionado con la gestión del rol social y la confianza comunicativa.

En relación con la producción oral, se identificó **una** inestabilidad en la dicción y la elocuencia, las cuales no se mantenían de manera constante en todos los contextos. En situaciones informales, los estudiantes lograban comunicarse con mayor fluidez, mientras que en escenarios formales el discurso presentaba interrupciones, pérdida de coherencia y uso inadecuado del vocabulario. Esta variabilidad mostró un control limitado de los recursos lingüísticos y extralingüísticos necesarios para sostener una comunicación efectiva en diferentes ámbitos.



En cuanto al componente no verbal, también se evidenciaron disparidades. Aunque los estudiantes consideraban que su expresión corporal era clara y adecuada, los registros mostraron una integración insuficiente de gestos, postura y contacto visual con el discurso oral. Esta falta de conciencia sobre el uso del cuerpo como herramienta comunicativa afectó la coherencia global del mensaje.

Finalmente, se identificó una tendencia a organizar los fenómenos comunicativos desde un enfoque más técnico y estructurado, lo que permitió agrupar las dificultades en componentes como el léxico-semántico, pragmático y extralingüístico. Esta sistematización evidenció una desarticulación entre los distintos niveles del acto comunicativo, ya que los estudiantes no lograban integrar de manera efectiva lo que decían, cómo lo decían y los recursos no verbales que acompañaban su discurso. Como resultado, su desempeño comunicativo se caracterizó por ser inconsistente, poco estratégico y limitado frente a las exigencias de contextos más formales o complejos.

4.2.2.3. Escala de Medición.

La utilización de las técnicas e instrumentos anteriores logró evidenciar la existencia de una problemática referente al entendimiento y uso de distintas estrategias discursivas en la conversación por medio del análisis del comportamiento comunicativo de los estudiantes y de su postura sobre distintos escenarios. Sin embargo, antes de iniciar con los procesos de intervención era fundamental tener evidencia de uno de los rasgos más evidentes en el bajo nivel de las competencias comunicativas: la confianza del estudiante en su discurso. Este rasgo fue posible observarlo por medio de dos



indicadores: la participación de los estudiantes durante el desarrollo de la clase y algunos ítems de las presentaciones realizadas por ellos.

La escala de medición fue desarrollada a partir de datos obtenidos del registro de las participaciones llevadas a cabo en el aula y durante los programas radiales de Estudiantes al Tablero en la totalidad del año escolar correspondiente al 2024. Es decir, los datos obtenidos corresponden, en gran medida, a una fecha anterior al inicio de este proyecto. La decisión sobre la utilidad de estos datos responde a varios criterios de confiabilidad.

- **El docente encargado de tomar dichos datos fue el mismo a lo largo de todo el año escolar.**

Este dato resulta relevante debido a que, a lo largo del año en cuestión, dos docentes practicantes de la Universidad Popular del Cesar adelantaron sus prácticas profesionales en el lugar. Sin embargo, el cronograma de actividades en el aula fue el mismo a lo largo de las 40 semanas de duración del año escolar y el docente titular siguió siendo el encargado de evaluar y registrar las participaciones de los estudiantes. Todo esto resultó en una reducción en el impacto a los discentes en su rutina escolar y un nivel de rigurosidad uniforme en la obtención de los datos.

- **No existieron parámetros estrictos a la hora de registrar las participaciones de los estudiantes.**

Las intervenciones registradas por el docente no fueron únicamente aquellas argumentalmente bien estructuradas, sino que también se tuvieron en cuenta aquellas que, si bien pudiesen ser mejor trabajadas, aportaban algo al desarrollo de la temática. Esto garantiza un acercamiento a la dinámica real en el aula referente a este aspecto.



- **Todas las participaciones tuvieron el mismo valor.**

Las participaciones de los estudiantes no recibieron una calificación de acuerdo a su relevancia en el aula sino con respecto a la existencia de la misma. Es decir, de cara al registro, no existieron estudiantes cuya participación fuese mejor que la de sus otros compañeros sino estudiantes que participaron y estudiantes que no lo hicieron.

Esto implica que el sistema de calificación resultante de esta etapa durante el final del periodo académico fue tomado a partir del número de participaciones registradas y no a su relevancia.

- **La calificación de las participaciones fue tomada a partir de la realización de la media aritmética (\bar{x}).**

Para cada uno de los cuatro periodos académicos se designan un número de participaciones igual al número de clases de docencia directa que en ese periodo se realizan. De esa manera, al finalizar se realiza la ponderación de las participaciones de acuerdo a la siguiente fórmula:

Ecuación 1

Media Aritmética

$$\bar{x} = \frac{\sum x}{N} \cdot 100$$

\bar{x} media aritmética

\sum sumatoria

x datos



N total de datos

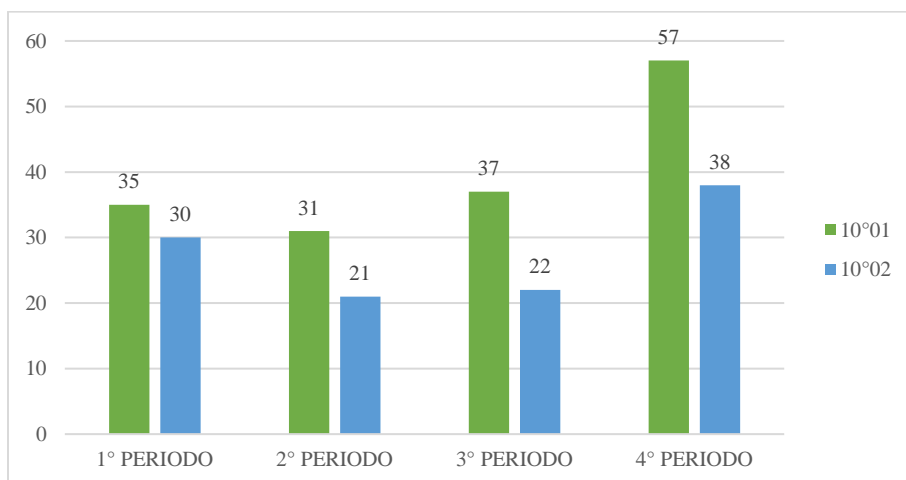
- **La calificación relacionada con la participación de los estudiantes no tenía un peso porcentual en la nota final del periodo académico sino como un valor añadido a la misma.**

En el aula de clases los estudiantes no estaban obligados a participar de manera activa en la misma por medio de intervenciones orales debido a que dicha actividad se tomaba como una calificación “apreciativa” que sumaba puntos a su desempeño final. De esa manera, la participación de los estudiantes respondía a sus intereses y no a la presión por una calificación.

Al tener en cuenta todos estos apartados, los datos mostrados a continuación resultaron confiables y útiles a la hora de estudiar las dinámicas de grupo durante los procesos de participación en el aula:

Figura 13

Promedio de Calificaciones de Participaciones por Grado



La figura 13 demuestra que, a lo largo del año escolar, la participación de los estudiantes no fue un punto especialmente alto en sus valoraciones finales. Se aprecia



que el promedio a lo largo de cada uno de los periodos académicos tuvo un mínimo de 31/100 y un máximo de 57/100 en el caso de 10°01; en el caso de 10°02 los registros mostraron que sus calificaciones oscilaron entre un 21/100 en su punto más bajo y 38/100 en el más alto. Teniendo en cuenta la naturaleza en la obtención y cálculo en los resultados, estos números refuerzan la idea de que los discentes de ambas aulas no participan de manera activa en este espacio y sus intervenciones se vuelven esporádicas; algo contraproducentes para sus competencias orales/argumentativas debido a que el espacio de socialización de puntos de vista es muy reducido en el aula. El desarrollo de las competencias comunicativas exige práctica y la segregación de esta a contadas actividades entorpece su proceso de desarrollo.

La participación, en ese sentido, parecía verse como un recurso solamente útil a la hora de necesitar puntos extras para la calificación final. Esto resulta vidente al observar el comportamiento de ambos grupos y los tiempos de mayor participación. En la gráfica los puntos críticos de los resultados se encuentran ubicados a los extremos y el centro de la misma. Es decir, el máximo local de los datos se ubica en el primer periodo académico para ambas aulas; momento en el que inician las clases y, comúnmente, los ánimos están más elevados. Durante el segundo periodo académico se encuentra el momento en el que el nivel de participaciones estuvo en su punto más bajo. Este mínimo absoluto representa el momento en el que la participación en el aula perdió importancia y fue reemplazada por otras formas de obtención de valoración académica mucho más directa (actividades, evaluaciones, entre otros) o fue subyugada por los mecanismos de disuasión más comunes (vergüenza, miedo al ridículo, entre

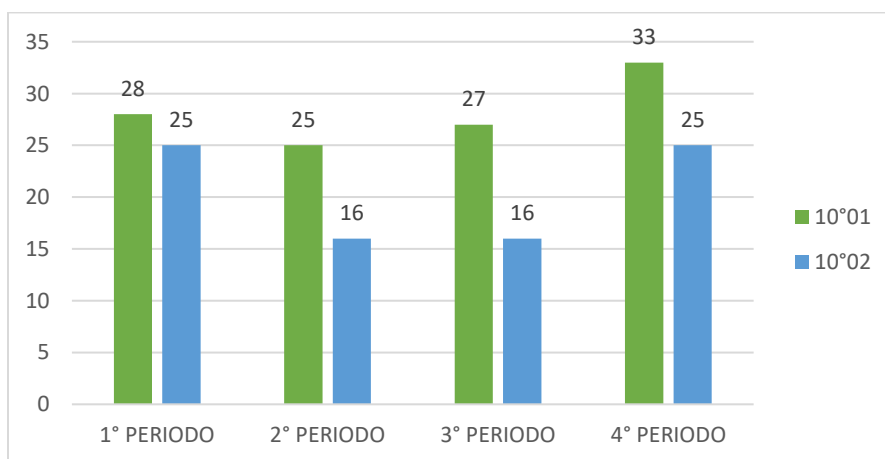


otros). Este momento de la vida escolar de los estudiantes marcó el punto donde la gráfica cambia de función; de uno decreciente a uno creciente.

Al finalizar el segundo periodo académico y antes de iniciar las vacaciones de medio año, la institución realizó el comunicado oficial de la lista de estudiantes cuyo desempeño académico en una o más áreas era bajo. Este hecho pudo convertirse en el detonante del aumento de las participaciones en el aula y provocar una subida ininterrumpida de las intervenciones en el tercer y cuarto periodo; llegando a su punto más álgido o su máximo absoluto en el cuarto periodo académico. Estos datos fueron corroborados por medio de la siguiente figura, donde el número de estudiantes que participó a lo largo de los cuatro periodos académicos parecía seguir la misma tendencia.

Figura 14

Número de Estudiantes Participativos en el Aula



En la figura 14 se aprecia que el periodo en el que se encontraban los puntos críticos de la tabla son los mismos que en la figura 13; notando el aumento de interés de los estudiantes a participar de manera activa en el aula a medida que el tercer y



cuarto periodo académico avanzaban y, por lo tanto, el ciclo escolar 2024 llegaba a su fin. Sin embargo, al comparar el número de estudiantes que participan en el aula y la calificación promedio de los mismos se observó que, a pesar de que el número de participantes por periodo era alto y constante, las notas promedio de los estudiantes eran bajas.

En el caso de 10°01, las participaciones de los discentes rondaron el 65,78% (25/38) en su punto más bajo y 86,84% (33/38) en su punto más alto. Para 10°02, si bien los porcentajes de afluencia participativa se mostraron más bajos; seguían teniendo un nada despreciable 42,10% (16/38) en su valle y 65,78% (25/38) en su cresta. Estos datos eran muy positivos, pero ofrecían un contraste a la hora de compararlos con la calificación promedio que estos grupos obtenían y planteaban el interrogante de por qué si tantos estudiantes participaron a lo largo de los cuatro periodos académicos las calificaciones eran tan bajas.

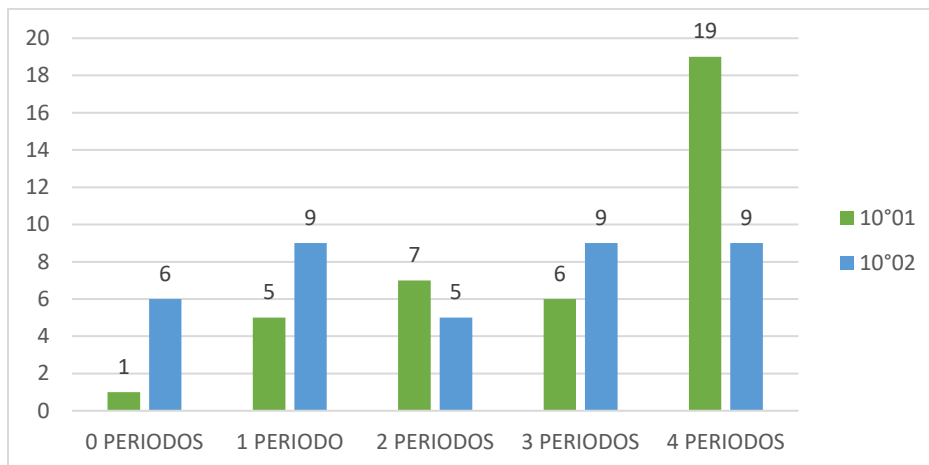
La disyuntiva anteriormente planteada fue resuelta por medio del análisis de dos constantes: la naturaleza en la obtención de las calificaciones y la periodicidad con la que los estudiantes participaban en el aula. Estos aspectos, relacionados a la forma en la que se registran las participaciones, dicta que todo estudiante, con el hecho de participar una vez a lo largo de la totalidad del periodo académico, cuenta como estudiante participativo y es registrado como tal en la estadística correspondiente. Sin embargo, debido a que su número de participaciones es bajo, la calificación que obtiene refleja dicho comportamiento.

Esta característica es observada en la siguiente figura, donde se registra el número de periodos académicos en la que los discentes realizaron participaciones:



Figura 15

Periodicidad de Participaciones de Estudiantes



Como se puede apreciar en la figura 15, la disyuntiva entre el alto número de estudiantes participantes en el aula y la baja calificación promedio de estos fue producto de una inestabilidad en el número de estudiantes que hicieron escuchar su voz en el aula a lo largo de los cuatro periodos que conformaron el ciclo escolar 2024. Aunque el número de participaciones por aula fue alto, esto se debió no a un constante diálogo omnidireccional en el aula sino al registro esporádico de las intervenciones de los estudiantes. De los 76 estudiantes que conforman ambas aulas, solo el 36,84% (28/76) participaba durante los cuatro periodos académicos. Estos números, si bien no reflejan la cantidad exacta de participaciones por periodo, permiten evidenciar que el 53,95% restante (41/76) no alzó la voz, por lo menos, en uno de los tres periodos restantes y el 9,21% (7/76) nunca lo hizo.

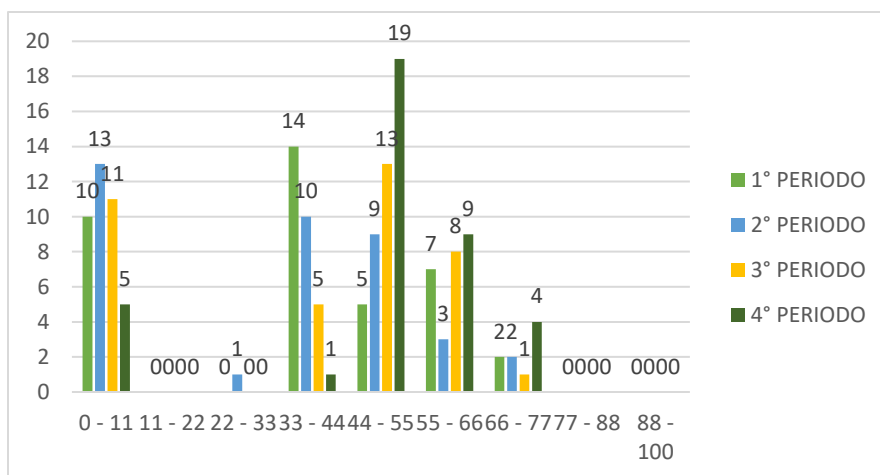
Si casi dos tercios ($\frac{2}{3}$) de los estudiantes no participaron a lo largo de, por lo menos, un periodo académico, es coherente la disminución en el promedio general de los estudiantes en este aspecto. Después de todo, gran parte de la población no



registraba una calificación. Por otro lado, si el grupo de estudiantes cuya participación era registrada a lo largo de los cuatro periodos académicos era reducido a un poco más de un tercio ($\frac{1}{3}$) de la población total, los días en los que no participaba un solo estudiante en la clase eran comunes; aspecto confirmado por el docente. En resumen, los periodos de crecimiento y decrecimiento en la figura 15 muestran la participación en el aula no como un proceso llevado a cabo de manera regular por lo estudiantes, sino un proceso reducido y de poca importancia.

Figura 16

Frecuencia Absoluta de Calificaciones de Estudiantes de 10°01



La figura 16, basada en las calificaciones individuales de los estudiantes de 10°01 a lo largo de cada uno de los cuatro periodos académicos, refleja que el porcentaje de discentes cuya calificación van de 66 a 77 y, por lo tanto, ostenta el grado de básico (Según el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE)) solo es obtenido por entre el 2,63% y el 10,53% de los estudiantes. Haciendo un símil entre el eje X de la figura 16 y el valor porcentual, solamente entre 1 y 4



estudiantes de los 38 que conforman la totalidad de la población de 10°01 participaron en entre el 66 y 77% del total de las clases de un periodo académico.

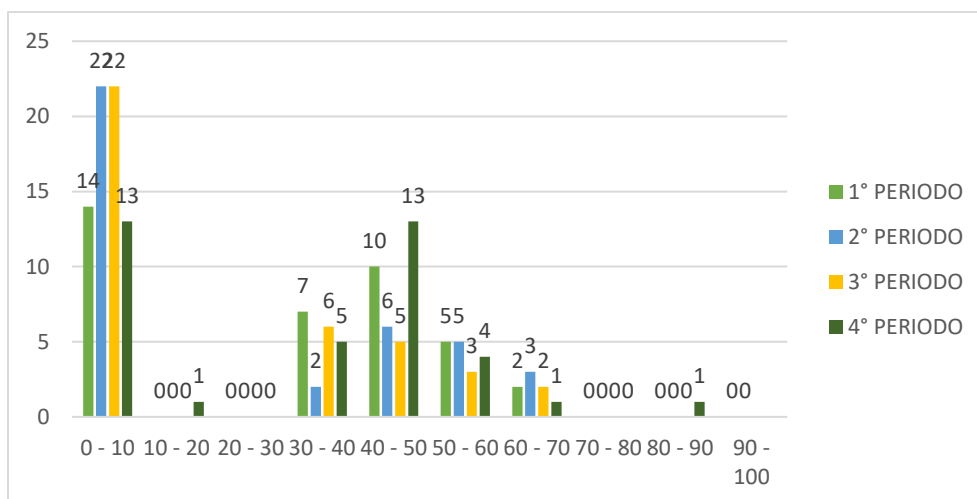
En contraste, el número de estudiantes cuyo intervalo en la figura 16 se ubica entre los puntos 0 y 10; que a efectos prácticos significa que no participaron en ninguna de las clases durante el periodo académico que representan, llegó a quintuplicar el número de resultados que fueron de 66 a 77. A nivel porcentual, el número de estudiantes cuya participación a lo largo de un mismo periodo académico fue nula, fue desde un 15,16% en su nivel más bajo a un 34,21% en su nivel más alto. Estos datos explican la relación desigual entre el número de estudiantes que participan en el aula y el promedio de calificaciones que obtienen.

Por otro lado, la figura 16 representa de manera sencilla la deriva cuantitativa que sufrieron las calificaciones de los estudiantes del aula 10°01 a lo largo del año escolar 2024. Al tener en cuenta el rango que va de 44 – 55 como el centro objetivo de la gráfica, se aprecia un aumento constante, de entre cuatro y seis estudiantes, a medida que el año escolar avanzaba. De esa manera, este rango pasó de ser alcanzado en el primer periodo académico por el 13% de estudiantes a un 24% en el segundo, 34% en el tercero y un 50% en el cuarto. Por otro lado, los rangos que van de 55 – 66 y de 66 – 77 presentaron un grado de aumento similar. El primero pasó de tener un 18% en el primer periodo a un 24% en el segundo. El segundo rango, si bien se mantuvo constante durante los dos primeros periodos y obtuvo una caída durante el tercero; evidenció una subida en el cuarto periodo pasando de tener un 5% de la cuota total de alumnos durante el primer periodo a un 11% al finalizar el ciclo escolar.



Figura 17

Frecuencia Absoluta de Calificaciones de Estudiantes de 10°02



Al igual que la figura 16 con 10°01, la figura 17 muestra un número alto de estudiantes de 10°02 con calificaciones que evidencian un número bajo en sus participaciones a lo largo de los cuatro periodos académicos que conforman el año escolar. Durante el primer periodo, el 36,84% de los estudiantes registró una calificación de entre 0 y 10 puntos. Esta calificación, como se explicó anteriormente, significa que la voz de ese porcentaje de estudiantes no fue escuchada a lo largo del espacio de tiempo antes mencionado. Si bien este porcentaje tuvo una reducción mínima durante del cuarto periodo, pasando de un 36,84% a un 34,21%, esto aconteció luego de una subida de casi el doble durante el segundo y tercer periodo, donde el porcentaje de estudiantes con esta calificación se elevó hasta el 57,89%. Este número resulta preocupante porque deja ver la participación en el aula de 10°02 como un recurso casi anecdótico.

Las valoraciones que se encuentran en la categoría de básico (según lo estipulado en la normativa de la institución) lograron tener resultados similares a los



registrados en el aula de 10°01. El porcentaje de estudiantes que alcanzaron el rango de entre 60 y 70 puntos oscilaron entre 2,63% y 7,89%. Es decir, solamente entre 1 y 3 estudiantes de los 38 que conforman la totalidad de educandos en el aula participaron entre el 60% y 70% de las clases. Por otro lado, solamente 1 estudiante participó entre el 80% y 90% de las sesiones de docencia directa. Este porcentaje fue alcanzado durante el cuarto periodo académico.

A partir de los datos de la figura 17 se apreció que las calificaciones de los estudiantes del grado 10°02 no siguieron la misma tendencia ascendente que fue observada en el aula 10°01. Los rangos que van desde el 30 hasta el 60, que habían concentrado la mayoría de los datos registrado durante el primer periodo académico, disminuyeron sustancialmente debido a la abstinencia en las participaciones que se vivió durante el segundo y tercer periodo en el aula. El centro objetivo del eje X de la gráfica, ubicado en los intervalos 40 – 50 y 50 – 60, concentraron el mayor número de estudiantes durante el cuarto periodo académico; produciendo, de esta manera, una forma de campana invertida que refuerza lo expuesto en los análisis realizados a las figuras 13 y 14.

En este punto de la investigación, las deducciones producto del análisis de los datos obtenidos reflejaban la existencia de problemáticas y agravantes en cuya intervención se encontraba la posibilidad de mitigar la problemática encontrada en esta investigación. Fuera del aula, el desconocimiento o confusión sobre recursos lingüísticos en el campo oral o kinésico, el no poner en práctica algunas reglas de la comunicación, el no tener en cuenta las particularidades de los otros interlocutores a la hora de comunicarse y el desconocimiento de su forma particular de interacción son



agravantes que entorpecen su comunicación efectiva. En el aula, la existencia de pocos espacios de interacción oral y gestual además de las presentaciones y participaciones, acompañado del poco interés que los estudiantes tienen en este último, no le permite al discente poder poner en práctica su competencia comunicativa a través del diálogo.

Con el fin de lograr incentivar el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, es fundamental incentivar el interés en los espacios de interacción ya existentes en el aula al mismo tiempo en el que la creación de nuevos, en este caso el juego de roles, posibilita la experimentación de situaciones hipotéticas pero posibles en un esfuerzo de llevar al límite su competencia para así ejercitarla.

4.2.2.3.1. Presentación de hipótesis. En relación a los objetivos planteados, por medio de este análisis del comportamiento participativo de los estudiantes dentro del aula de clases fue posible notar la baja frecuencia e irregularidad en la intervención oral, ya que, aunque un número considerable de estudiantes aparecía registrado como participante, sus intervenciones eran esporádicas y no sostenidas en el tiempo. Esta dinámica mostró que la participación no se consolidó como un hábito comunicativo, sino como una acción ocasional, lo que limitó la posibilidad de desarrollar competencias a través de la práctica constante.

Asimismo, se identificó que la participación fue asumida principalmente como un recurso instrumental ligado a la evaluación, más que como un espacio genuino de intercambio comunicativo. Los estudiantes tendieron a intervenir en momentos



estratégicos del año escolar, especialmente cuando existía presión académica, lo que evidenció una baja apropiación del valor formativo del diálogo dentro del aula.

En relación con los factores extralingüísticos, elementos como la vergüenza, el miedo al ridículo y la presión del contexto evaluativo influyeron directamente en la disminución de la participación, especialmente en ciertos periodos del año. Estos factores condicionaron la disposición de los estudiantes para intervenir, generando momentos en los que el silencio predominó en el aula. Esto llegó a tal punto que solo una minoría intervino de manera constante a lo largo de todos los periodos académicos. Una proporción significativa del grupo participó de forma intermitente o no lo hizo en determinados momentos, lo que generó una dinámica de aula poco interactiva y con escasas oportunidades de intercambio sostenido.

Para concluir, se evidenció que la participación en el aula se configuró como un proceso poco estable y de baja prioridad dentro de la dinámica escolar, caracterizado por picos de intervención asociados a factores externos y largos periodos de escasa actividad comunicativa. Esta inestabilidad afectó directamente la consolidación de prácticas comunicativas constantes dentro del entorno académico.



4.2.3. Diseño de Estrategias

Luego de haber identificado las problemáticas a nivel actitudinal y aptitudinal que presentaban los estudiantes, se desarrollaron tres talleres aplicativos centrados en lograr, de manera paulatina, el acercamiento del discente a múltiples contextos comunicativos con el fin de desarrollar competencias orales y gestuales que propiciaran una comunicación clara y efectiva. Para lograr ello, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) desarrollados por el Ministerio de Educación Nacionales fueron fundamentales a la hora de articular los objetivos de dichos talleres con las técnicas de recolección de los datos. De esa manera, la investigación tomó un rumbo centrado en la experiencia del educando sin dejar de lado el registro de su progreso.

Para este momento de la investigación las estrategias de los talleres fueron aplicables a la muestra originalmente seleccionada. Es decir, a los 76 de los 108 estudiantes totales debido a que el espacio en el cual las actividades se debían llevar a cabo (clases de español) ya contaban con un cronograma estricto del docente titular de dicha asignatura; lo que dejaba a los investigadores con poco espacio de acción. Además, es importante remarcar que, si bien el objetivo fue crear ambientes de comunicación diferentes al educativo, las estrategias mostradas presentan un marcado interés en acercar al estudiante a los aspectos teóricos que tendrían una influencia directa en su comunicación. Esto debido a que los ambientes que se planean crear son de prueba y, por ese motivo, se vuelve significativo tener herramientas comunicativas “a probar”; más allá de las ya conocidas o interiorizadas.



Taller N°1

A Fin De Cuentas, ¿Cómo Hablamos?

Derecho Básico De Aprendizaje (DBA): Produce textos orales como ponencias, comentarios, relatorías o entrevistas, atendiendo a la progresión temática, a los interlocutores, al propósito y a la situación comunicativa.

Objetivo General

- Evalúa los recursos retóricos y estilísticos particulares de los distintos actos comunicativos presentados en el aula a partir de los rasgos lingüísticos y extralingüísticos que los componen.

Objetivos Específicos

- Reconoce cuáles son las herramientas discursivas a disposición del hablante a la hora de transmitir sus intenciones en los mensajes que expresan.
- Examina los rasgos particulares que hacen que las herramientas mostradas sean efectivas a la hora de transmitir una intención comunicativa determinada.
- Valora el impacto de cada uno de los actos de intercambio.

Justificación

El desarrollo de cualquier tipo de competencia se constituye como un ejercicio constante en el cual se pone a prueba el conocimiento ya desarrollado en situaciones nuevas a razón de evaluar su pertinencia y, de ser necesario, su cambio. Por ese motivo, la exposición a diversos ambientes se vuelve fundamental. Un individuo que no pueda verse expuesto a nuevos entornos puede no desenvolverse de manera efectiva



en situaciones variadas debido a que no cuenta con la experiencia o las herramientas necesarias para desenvolverse en ese nuevo campo.

El aula, al ser un espacio de desarrollo, se vuelve el escenario ideal al ser un entorno de ensayo y error constante. Sin embargo, no es cuestión de “arrojar” a un estudiante a una prueba sin darle las herramientas necesarias para superarla; es menester del docente ofrecer a los estudiantes dichas herramientas y trabajar juntos en la interiorización de ellas. Es por ese motivo que los objetivos específicos de este primer taller son el de “reconocer”, “examinar” y “valorar”; después de todo, no se puede esperar que los estudiantes desarrollen o comprendan un discurso nuevo si no conocen herramientas nuevas; no se puede esperar que los estudiantes confíen en sí mismos, en la calidad o pertinencia de sus mensajes si no ampliamos su repertorio en ese ámbito.

De cara a la recolección de datos, este primer taller permitirá conocer el repertorio conversacional consciente del estudiante, su nivel de análisis de las situaciones que se presentarán y su nivel de argumentación de ideas.

Marco Teórico

El contacto con el entorno es un paso crucial a la hora de desarrollar en el estudiante una postura crítica y reflexiva sobre su realidad, no solo inmediata sino también futura. Por ese motivo, este momento inicial dentro de toda temática se vuelve una oportunidad para poner a prueba los conocimientos previos del estudiante y su predisposición para el conocimiento nuevo. Presentarles situaciones diversas a los discentes les permitiría “explorar cómo pueden pensar y actuar otros grupos, otras



personas, hacia el medio” (Brell, 2006, p. 109) lo que se traduce en el reconocimiento de nuevas formas de expresar las mismas ideas.

Si el educando tiene a su disposición un amplio repertorio lingüístico, si reconoce la utilidad que tiene el lenguaje gestual y su influencia en el impacto de su mensaje, si conoce técnicas discursivas y/o de manejo de grandes públicos, y si se da cuenta que la comunicación no solo es lo que dice sino el cómo lo dice su eficacia a la hora de transmitir se verá altamente beneficiada. En palabras de Brell (2006): “estarán viendo modelos de comportamiento que no son los suyos” (p. 105) así que podrán aprender de ellos y aplicarlos cuando la situación lo requiera.

Metodología Utilizada

La metodología de este primer taller consistió en la creación de un debate grupal sobre los recursos lingüísticos y retóricos más comunes a la hora de expresar distintas ideas; esto con el fin de poder identificar sus características de uso, pertinencia y resultados a partir de la visualización de videos en los que se emplean. Teniendo esto en cuenta, la actividad se desarrolló de la siguiente manera:

- Se realizó una charla relacionada con la importancia de discernir entre el contenido y la forma del mensaje a partir de la situación comunicativa que se desee transmitir.
- Se realizaron preguntas problema sobre las temáticas para evaluar los puntos de vista de los estudiantes.
- Los estudiantes fueron divididos en siete grupos de entre cinco y seis individuos a partir de sus posturas sobre la temática.



- Se inició con la presentación de los distintos recursos retóricos y lingüísticos haciendo énfasis en sus características y funciones.
- Se presentó un video en el que el recurso lingüístico o retórico tomó un papel central.
- Se realizaron preguntas relacionadas con su pertinencia, efectividad y, de ser el caso, su uso generalizado en el aula.
- Se realizaron debates breves expresando los distintos puntos de vistas de los grupos de estudiantes.

Recursos

Los recursos utilizados en esta actividad fueron:

- Presentaciones.

Figura 18

Juego de Roles 1





Figura 19

Juego de Roles 2

Naturaleza



- **Actividad en la cual se pretende simular una situación de la vida real en un ambiente académico y formal.**

Tipología: Determinada por el grado de preparación.

Juego de roles espontáneos:

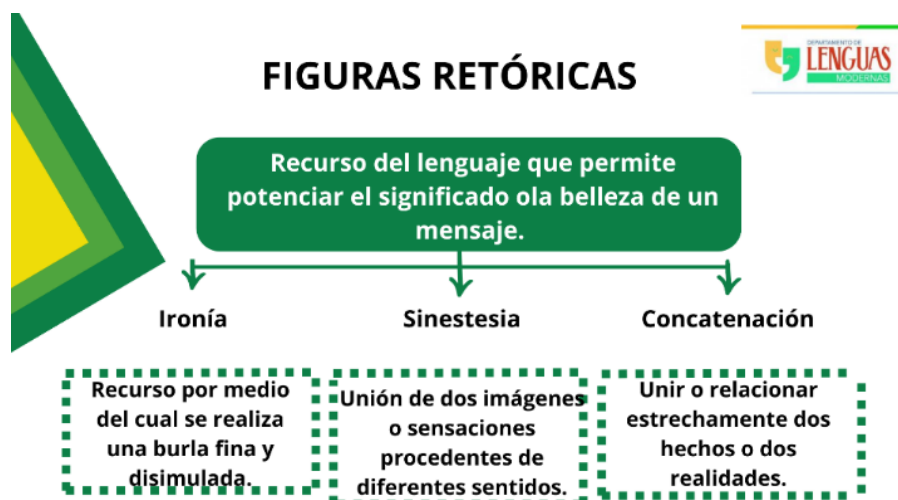
Situación que se realiza en el momento. Sin ningún grado de preparación.

Juego de roles planeados:

Situación que se realiza a lo largo del tiempo. Existe mucha preparación.

Figura 20

Los Recursos Retóricos



- Videos sobre recursos lingüísticos y retóricos empleados.



Figura 21

El Verdadero Privilegio



Nota: imagen representativa del video *El Verdadero Privilegio*, Franco Escamilla, 2023, YouTube (<https://youtu.be/koBsCwzhzv8>).

Figura 22

Sheldon no Entiende el Sarcasmo



Nota: imagen representativa del video *Sheldon no entiende el sarcasmo - The big bang Theory (temporada 1, capítulo 2)*, CortosRecortos, 2018, Youtube (<https://youtu.be/v2ir6x-NAqY>).



Figura 23

Simulacro de Incendio



Nota: imagen representativa del video *Simulacro de Incendio*, *The Office Latinoamérica*, 2022, YouTube (https://youtu.be/Bx6e_1a18ow).



Nota: imagen representativa del video *AMO A ESTE HOMBRE*. *Gregory House, ¿te casarías conmigo?*, *Dr. House: Diagnóstico Médico*, 2021, YouTube (<https://youtu.be/cvaJa23y79k>).



Comportamiento a Analizar

- Claridad en el mensaje.
- Sustento de las ideas a expresar.
- contra-argumentos realizados son precisos y relevantes.
- Maneja un lenguaje formal y asertivo.
- Usa gestos.
- Realiza contacto visual al momento de hablar.
- Maneja un tono de voz adecuado.



Taller N°2

Juego de Roles Espontáneo: “¿Qué Haría Él?”

Derecho Básico de Aprendizaje (DBA): Participa en discursos orales en los que evalúa aspectos relacionados con la progresión temática, manejo de la voz, tono, estilo y puntos de vista sobre temas sociales, culturales, políticos y científicos,

Objetivo General

- recrea situaciones cotidianas por medio de los juegos de roles espontáneos teniendo en cuenta los aspectos contextuales de los personajes que componen las historias.

Objetivo Específico

- Identifica las diversas situaciones vividas en su entorno con la finalidad de realizar un juego de roles con ellas.
- Aplica algunas de las herramientas comunicativas conocidas con anterioridad en la situación a interpretar.
- Participa de manera activa en el juego de roles.
- Identifica fortalezas y debilidades en los juegos de roles realizados por ellos mismos y sus compañeros.

Justificación

El objetivo de todo proceso de aprendizaje se centra en lograr la sinergia entre lo que el estudiante ya sabe de antemano y lo que va a aprender a partir de la experimentación. Por ese motivo, la educación se centra no en ofrecer las ideas de manera inmutable, sino de “acercar” métodos y escenarios para que el educando halle su propia versión del tema que se discute en la clase.



Dicho ello, la actividad que se plantea en este taller no está sujeta a parámetros estrictos en los materiales a utilizar o la situación a interpretar; es una oportunidad de evaluación, por parte de los estudiantes, de su entorno; y de autoevaluación a partir de prismas que, posiblemente, no habrían tenido en cuenta hasta el momento. Si en su espacio de convivencia se presentó una pelea, un robo, una situación de negligencia, un desastre o cualquier situación; se desea que los estudiantes se planteen situaciones hipotéticas en las que algún individuo con determinadas características estuviese presente; intentando deducir qué haría, cómo se comportaría y si lograría resolver la situación en cuestión.

Esta actividad se encuentra estructurada para ofrecer un primer acercamiento al campo social y así probar su repertorio de habla, su nivel de entendimiento y profundización del evento comunicativo del que está siendo partícipe y evaluar la pertinencia de sus intervenciones.

Marco Teórico

El juego de roles espontáneo es considerado el primer acercamiento medianamente estructurado de los estudiantes a situaciones comunes, pero con variaciones que pueden complejizar o simplificar su impacto. Por ese motivo, se vuelve relevante en la preparación de los educandos hacia la resolución de conflictos o búsqueda del desarrollo del pensamiento crítico.

En este caso, el concepto de juego de roles espontáneo se encuentra enlazados a la noción de andamiaje, entendida por López-Vargas, et. al (2012) como el “proceso de apoyo y control, por parte del profesor, de los aspectos de la tarea que superan las capacidades del estudiante” (p. 16) debido a que la actividad buscó que los estudiantes



rememoren situaciones vividas o conocidas, pero que apliquen el conocimiento nuevo o aun no interiorizado. Es decir, se parti6 de lo “conocido” hacia lo que “se estuvo por conocer” con el fin de lograr un conocimiento duradero.

Metodología

Para este segundo taller, se plante6 la siguiente metodologfa:

- Presentaci6n de un juego de roles corto con el fin de identificar los apartados estructurales de este tipo de estrategias did6cticas.
- Ronda de intervenciones sobre el juego de roles observado y la descripci6n de algunas situaciones particulares que los estudiantes hayan vivido y que podrfan ser una opci6n a interpretar.
- Los estudiantes fueron divididos entre los mismos siete grupos de entre 5 y 6 individuos del taller anterior por cada aula.
- Se inici6 un di6logo grupal para definir todos los apartados necesarios para la presentaci6n.
- Se iniciaron las presentaciones.
- Se llev6 a cabo una ronda de intervenciones sobre la presentaci6n. En este caso, se tomaron en cuenta los apartados positivos y negativos que se podfan sacar de la actuaci6n, tono de voz, gestualidad, resoluci6n de conflictos y posibles rutas de intervenci6n por medio de la creaci6n de casos hipot6ticos.

Recursos

Los recursos utilizados durante el desarrollo de esta actividad fueron:

- Video.



Figura 24

El Juego de Roles



Nota: Imagen representativa del video Trabajo Sobre el Role Play RRHH, CeliaEscobarr, 2018, YouTube (<https://youtu.be/gS39glAK-s8>).

- Rúbrica evaluativa.

Figura 25

Valoración Juego de Roles Espontaneo

FACTOR DE ASPECTO	EXLENTE	BUENO	REGULAR	DEFICIENTE	MALO	RESULTADO
Claridad del mensaje	El juego de roles presenta una claridad en el mensaje CLARAY permite a los observadores comprenderlo muy bien.	El juego de roles está bien presentado CLARAY permite a los observadores comprenderlo bien.	El juego de roles está presentado CLARAY permite a los observadores comprenderlo.	El juego de roles está presentado CLARAY permite a los observadores comprenderlo.	El juego de roles no fue presentado CLARAY.	
Tono de voz de Interacción	El tono de voz de TODOS los participantes es claro durante TODO el juego.	El tono de voz de TODOS los participantes es claro durante TODO el juego.	El tono de voz de TODOS los participantes es claro durante TODO el juego.	El tono de voz de TODOS los participantes es claro durante TODO el juego.	El tono de voz de TODOS los participantes es claro durante TODO el juego.	
Distancia de grupo	Los participantes del juego de roles logran representar sus personajes de manera adecuada durante TODA la presentación.	Los participantes del juego de roles logran representar sus personajes de manera adecuada durante TODA la presentación.	Los participantes del juego de roles logran representar sus personajes de manera adecuada durante TODA la presentación.	Los participantes del juego de roles logran representar sus personajes de manera adecuada durante TODA la presentación.	Los participantes del juego de roles logran representar sus personajes de manera adecuada durante TODA la presentación.	
Expresión Gestiva	Los participantes del juego de roles usan gestos y expresiones adecuadas durante TODA la actividad.	Los participantes del juego de roles usan gestos y expresiones adecuadas durante TODA la actividad.	Los participantes del juego de roles usan gestos y expresiones adecuadas durante TODA la actividad.	Los participantes del juego de roles usan gestos y expresiones adecuadas durante TODA la actividad.	Los participantes del juego de roles usan gestos y expresiones adecuadas durante TODA la actividad.	
Secuencia del juego de roles	El juego de roles presenta una secuencia de hechos que facilita la comprensión.	El juego de roles presenta una secuencia de hechos que facilita la comprensión.	El juego de roles presenta una secuencia de hechos que facilita la comprensión.	El juego de roles presenta una secuencia de hechos que facilita la comprensión.	El juego de roles presenta una secuencia de hechos que facilita la comprensión.	



Comportamiento a Analizar

- Expresión oral:
- Claridad en los mensajes.
- Tono de voz de todos los involucrados.
- Se aprecia un dominio de los diálogos.
- La expresión oral va acorde al estándar del personaje a interpretar.
- Expresión gestual:
- Las expresiones gestuales acompañan al mensaje transmitido.
- Escenario.
- La actividad está bien delimitada.
- El juego de roles es entendible.



Taller N°3

En Tus Zapatos

Derecho Básico de Aprendizaje (DBA): Planea la producción de textos audiovisuales en los que articula elementos verbales y no verbales de la comunicación para desarrollar un tema o una historia.

Objetivo General

- Reconoce las particularidades discursivas de los personajes de una obra literaria y los representa por medio de un juego de roles planeado.

Objetivos Específicos

- Analiza una historia corta e identifica los escenarios, contextos, personajes principales y secundarios.
- Crea un guion corto en el que reconstruye los acontecimientos de la historia atendiendo a las particulares de los involucrados y dándole un giro por medio de la presencia d un agente anexo.
- Representa el guion construido en la clase atendiendo a los parámetros a evaluar en la rúbrica socializada anteriormente.
- Comenta la participación de los integrantes de su grupo y los demás atendiendo a lo trabajado en los talleres anteriores.

Justificación:

Las obras literarias dentro de la educación se convierten en un escenario imprescindible en el desarrollo de una competencia literaria, lingüística y social en el estudiante debido a que en ellas “se suelen reflejar las corrientes sociales y culturales que, en cada momento, predominan” (Cerrillo, 2016, p. 39) lo que se traduce en una



oportunidad para que el discente experimente ideologías, escenarios, modelos discursivos y situaciones que, hoy en día, no serían propios de su contexto. Esta particularidad, sumada a la producción escénica propia de los juegos de roles como una actividad planeada a lo largo del tiempo, propone una serie de retos encaminados hacia la constante superación de dificultades por parte de los integrantes del grupo de dicha actividad.

Hasta el momento, los escenarios discursivos en los que los estudiantes ponían a prueba sus competencias comunicativas eran entornos conocidos por ellos o con un poco porcentaje de cambio, así que eran relativamente sencillos de superar. En este taller se presentó a los estudiantes un escenario distinto a los expresados por ellos y así aumentar su seguridad y dominio discursivo en el proceso. Al ser un proceso mucho más estructurado que el anterior, la pluralidad de pensamientos presentes en el grupo de estudiantes los obligará a que se vean obligados a tomar diferentes decisiones basadas en hechos y casos rememorados y analizados.

Marco Teórico

La educación desde finales del siglo XX ha reconocido la importancia de tratar al estudiante como un agente activo en el proceso; un participante directamente implicado en aquello que aprende. Por ese motivo, la enseñanza basada en problemas y colaboración entre todos los implicado es tan importante. Con el juego de roles que se plantea desarrollar en este taller, se desea que el educando “se involucre y motive para buscar una comprensión más profunda de los conceptos que se relacionan con la temática” (Castillo, 2017, citando a Duch, 2001, p. 3). En ese sentido, es una actividad significa ya que permitirá “proporcionar escenarios del mundo real para ayudar a los



estudiantes a aprender, habilidades utilizadas en situaciones del mundo real (de negociación, debate, trabajo en equipo, cooperación, persuasión)” (Castillo, 2017, p. 7).

La historia objeto de lectura, análisis y representación se encuentra condensada debido a que, en su momento, su intención fue relatar o dar a conocer una vivencia de manera breve así que no se realizaron descripciones extensas. Este hecho propicia la existencia de grandes interrogantes en la historia, información incompleta o largos espacios de tiempo vacíos que obliga a que los estudiantes interpreten lo desconocido a partir de la creación de un perfil comportamental de los implicados y así definir su actuar durante esos momentos. Es decir, este ejercicio potencia lo expuesto por Jusino (2003) como aprendizaje auténtico debido a que “el estudiante está involucrado en una actividad de estudio que es de carácter: significativo, activo, reflexivo, colaborativo y empoderador” (p. 41).

Metodología

En todo proceso de caracterización y puesta en marcha de un proyecto escénico planeado, es necesario la designación de un tiempo prudente para todos los momentos de su creación. Por ese motivo, este taller se dividió en tres momentos distribuidos a lo largo de dos encuentros en el aula.

- **Primer momento**
 - Presentación de la crónica “El Misionero y el Brujo” de Jean-Baptiste Labat
 - Lectura de la obra.
 - Ronda de intervención y análisis de la obra.
- **Segundo momento**



Comportamiento a Analizar:

- **Expresión oral:**
 - Claridad en los mensajes.
 - Tono de voz de todos los involucrados.
 - Se aprecia un dominio de los diálogos.
 - La expresión oral va acorde al estándar del personaje a interpretar.
- **Expresión gestual:**
 - Las expresiones gestuales acompañan al mensaje transmitido.
- **Escenario.**
 - La actividad está bien delimitada.
 - El juego de roles es entendible.



4.2.4. Aplicación de Estrategias

Las semanas correspondientes del 16 al 27 de septiembre se estuvieron realizando los talleres diseñados de manera escalonada con las clases de docencia directa para así no entorpecer el desarrollo del cronograma de actividades académicas ya estipulado antes de nuestra intervención. De esa manera, de las ocho horas de clases de español durante las dos semanas de trabajo, cuatro fueron destinadas al desarrollo de las actividades de esta investigación y las otras cuatro horas de docencia directa fueron un escenario de evaluación de los resultados de esas actividades. En orden de realización de los talleres, se presentaron los siguientes resultados:

Taller N°1

A Fin de Cuentas, ¿Cómo Hablamos?

Para el desarrollo de esta actividad se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de evaluación:

- Claridad en el mensaje.
- Sustento de las ideas a expresar.
- contra-argumentos realizados son precisos y relevantes.
- Maneja un lenguaje formal y asertivo.
- Usa gestos.
- Realiza contacto visual al momento de hablar.
- Maneja un tono de voz adecuado.

Este primer taller aplicativo estuvo determinado a partir de dos ejes de interés: el primero, brindar a los estudiantes un espacio relativamente parecido al que normalmente tenían en la escuela. De esta manera se reducían las posibilidades de



choque o rechazo de los estudiantes a la nueva temática. La segunda, se deseaba ofrecer un sustento teórico sobre las estrategias discursivas y comportamiento gestual que se deseaba desarrollar en los estudiantes con base en el interés por el desarrollo de otras estrategias. En consecuencia, esta primera sesión se llevó a cabo a modo de debate en el cual se iban analizando los casos expuestos en videos a partir de las precisiones teóricas ofrecidas por los investigadores. Debido a la naturaleza de la actividad, cada grupo tenía la posibilidad de apoyar una postura distinta o, de manera unilateral, ofrecer sustento a una en específico.

Durante la presentación del debate, algunos estudiantes no tenían claridad sobre la necesidad de aprender nuevas estrategias discursivas debido a que consideraban, en sus palabras "... si ya usted me está entendiendo, por qué necesito aprender yo otras formas de decir lo mismo". Sin embargo, otros educandos tomaron una postura asertiva sobre el proceso al argumentar que "... es bueno saber eso profe porque algunos (mirando fijamente a un compañero) no se les entiende lo que dicen porque hablan enreda'o". Debido a estas dos posturas, el primer momento de la sesión se enfocó en establecer diferencias entre la necesidad de tener un repertorio discursivo más amplio.

Durante el desarrollo de la explicación de las figuras retóricas o la gestualidad y su implicación en las emociones e intenciones, se pudo apreciar la centralización de los comentarios en el aula. Las intervenciones, aunque eran acertadas, provenían de 12 de los 73 estudiantes, mientras que el resto no parecía querer aportar nada a las explicaciones. Este resultado fue contrario al esperado debido a que muchos de estos recursos eran conocidos y/o utilizados constantemente por ellos así que se pensaba



que su participación fuese mayor. Ante esto, se llevaron a cabo preguntas como:

“¿Cuáles son las características que ustedes consideran fundamentales para poder identificar un mensaje sarcástico?” o “¿Se puede decir un mismo mensaje de distintas maneras?” Las cuales sí lograron tener un porcentaje de aplicación más elevado, pero no fue mayoritario. Luego de las explicaciones, se presentaron los videos y se dio un tiempo para dialogar y presentar una postura sobre ellos.

Con el fin de facilitar la presentación de este análisis, en este documento el debate fue dividido en tres momentos:

1. Presentación de ideas. Debido a que el argumento expuesto es nuevo, el interés solo es ofrecer un punto de vista sobre el tema.
2. Argumentación o contraargumentación de lo dicho por los demás; donde el interés principal es desestimar los argumentos contrarios mientras se refuerza el propio.
3. Presentación de la conclusión del tema; donde el interés principal es ofrecer argumentos de mayor peso y ganar la discusión, o buscar un punto medio entre las posturas.

Durante el primer momento del debate, las participaciones de los estudiantes fueron claras y bien argumentadas debido a que se realizaban luego de un periodo de diálogo colectivo. En el caso del video de *Sheldon no Entiende el Sarcasmo* los argumentos de los estudiantes iban a un mismo punto: “Sheldon no sabe reconocer la forma en la que Leonard se expresa”, “Sheldon no entiende cuando otras personas no hablan literal” y “Leonard no está hablando como siempre así que algo no cuadra”. Estos mensajes son claros y se expresaron de manera formal. Sin embargo, no se



sustentan; no hubo un “por qué” en ninguna de las situaciones. Al cuestionarlos sobre este hecho, ellos dijeron que “los demás nos entienden, profe”. Es decir, los estudiantes intentan decir las cosas de la forma más corta posible asumiendo que los demás los entienden; pero según los análisis exploratorios realizados anteriormente la mayoría de las ocasiones no es el caso.

En los casos de la presentación de los tipos de discurso, el papel de la gestualidad en la comunicación y las nociones de sinestesia e hipérbole presentados por medio de los videos de “El Verdadero Privilegio” y “Simulacro de Incendio” las posturas variaron y ofrecieron un mayor juego en la dinámica de los grupos. Los estudiantes se ensalzaron en disputas internas por ver cuáles eran los argumentos que serían ofrecidos para defender su postura grupal. Sin embargo, la dinámica en la socialización de los puntos de vista fueron las mismas; mensajes claros y formales, pero débilmente sustentados al no ofrecer un contexto centrado en el video sino la utilización de máximas.

Figura 27

Participación de Uno de los Grupos





La gestualidad, por otro lado, no parecía ser importante para más de la mitad de los estudiantes. A pesar de que los investigadores mencionaron en un principio que el objetivo del debate era intentar convencer a los demás de todas las formas posibles, al momento de levantarse a ofrecer sus argumentos, su postura era rígida, estática y, en algunos casos, temerosa al mirar constantemente al techo o al suelo y tener un tono de voz bajo. Algunos de los compañeros del grupo les sugerían “soltarse” al momento de participar, pero muchos estudiantes no lo hacían.

Esta dinámica dio un vuelco total durante el segundo momento del debate; la argumentación o contraargumentación de las posturas. Cuando los argumentos entre los grupos eran dispares, la claridad de los contraargumentos se perdía casi en su totalidad. Aunque en el debate unos estudiantes hacían las veces de moderadores, los ánimos de los debatientes constantemente se elevaban y el escenario se volvía un intercambio de ideas poco trabajadas, pero la utilización de gestos que enriquecían el mensaje y el contacto visual entre los estudiantes aumentaban significativamente; hecho que desconocían. Es decir, cuando defender una idea era fundamental para ellos, inconscientemente, la confianza de los estudiantes aumentaba, utilizaban recursos gestuales que enriquecían su mensaje y miraban fijamente a quienes dirigían sus palabras. Pero cuando se calmaban y su conversación ya no estaba regida por emociones sino por la razón, volvían todas las situaciones negativas anteriormente descritas.

Cuando los investigadores socializaron esta situación, muchos estudiantes se alegraron, otros se rieron y otros fueron renuentes a creerlo. Sin embargo, el debate se



tornó en un escenario más calmado y los chicos empezaron a utilizar de manera consciente los recursos que estaban siendo trabajados.

El tercer momento del debate fue el periodo de experimentación para este apartado. Luego de escuchar todas las posturas, se fueron generando ideas generales sobre los temas de interés de cada uno de los videos mostrados y fueron anotados en el tablero. Segmentos de los enunciados fueron borrados, reescritos e intercambiados de lugar de tal manera que las definiciones y características a las que se llegaron fueron una construcción colectiva.

Es importante señalar que en un principio este acto era mecánico; no se notaba “natural” las palabras que utilizaban, el tono que manejaban y los movimientos corporales que hacían, pero eso es algo normal dentro de todo proceso de aprendizaje: la mecanización como antesala de la interiorización de las competencias. Así que este paso se vio como un intento real de los estudiantes por mejorar su expresión oral y gestual gracias al reconocimiento de su potencialidad en el terreno comunicativo.



4.2.4.1. Guion de Entrevista Semifocalizada. Durante los días siguientes al desarrollo de este primer taller aplicativo se realizaron entrevistas a los estudiantes en los periodos de receso con la finalidad de conocer sus impresiones sobre su forma comunicativa a partir de lo ya conocido en clases. Teniendo eso en cuenta, las respuestas mostradas a continuación representan una selección de 9 estudiantes de los 73 entrevistados. Estos estudiantes fueron seleccionados debido a que sus respuestas logran representar el pensamiento de todo el colectivo. Además de ello, estos nueve individuos tienen un resultado particular en el registro de observación llevado a cabo por los investigadores; siendo tres con un resultado alto, tres con un resultado medio y tres con un resultado bajo en cada salón.

1. ¿Sabes qué es “Hablar bien”?

- **Resultado alto**

- Pues hablar bien es saber que lo que estás diciendo es lo correcto y que cuando te expresas al hablar con una persona hay una seguridad de lo que estás diciendo.
- Sí, lo sé. Es saber expresarse tanto con los demás como conmigo mismo.
- Hablar bien para mí es saber qué vocabulario emplear, la manera en la que te comunicas, y cómo te comunicas en un entorno.

- **Resultado regular**

- Sinceramente puedo decir que sé hablar más o menos ya que se me dificulta decir algunas palabras.



- Hablar bien puede ser hablar formal, sin groserías, pronunciando bien las cosas y manejando bien la lengua.

- Sí.

- **Resultado bajo**

- Sinceramente sí, pero a mí se me dificulta un poco.
- Se puede decir que sí.
- Yo digo que sí.

2. ¿Te consideras una persona que “habla bien”?

- **Resultado alto**

- Pues no me considero una persona que habla bien pues a veces tengo muchos errores al expresar palabras o por ejemplo cuando hablo con una persona a veces me enredo al hablar porque tengo problemas al expresarme.
- En algunos casos porque a veces no lo hago.
- No porque yo empleo un vocabulario regular, y me comunico de una manera rara e incluso grosera.

- **Resultado regular**

- De vez en cuando, ya que cuando me lleno de rabia suelo ser un poco vulgar.
- No me considero una persona que habla bien ya que me enredo al hablar.
- Sí y no porque considero que de por veces me sé expresar bien con un lenguaje adecuado.



- **Resultado bajo**

- A veces porque hay veces que no me controlo al hablar.
- No me considero una persona que habla bien, ya que me enredo al hablar.
- Pues a veces, si hablo bien por el léxico que utilizo al hablar con las personas.

3. ¿Todo el tiempo estás pendiente si “hablas bien” o hay momentos en específico en los que te da igual la forma en la que lo haces?

- **Resultado alto**

- Pues ejemplo no te sabía decir porque hay momentos en la que es un punto muy importante y debes expresarte bien ya que en una entrevista por ejemplo con momentos que uno debe expresarse claramente.
- Hay momentos en los que me da igual como hablo.
- Pues esto depende del entorno debido a que en situaciones serias debo emplear un buen vocabulario, pero si es en otros entornos no serios, me da igual la verdad.

- **Resultado regular**

- Hay momentos en los que me da igual porque me estreso no poder hablar bien o decir palabras desconocidas.
- Siempre intento hablar bien para no sonar como que medio feo o como una persona sin modales y educación, y así no lastimar sentimientos ajenos.



- De vez en cuando me fijo en qué manera hablo, pero la mayoría de veces lo hago bien.
- **Resultado bajo**
 - Pues, sí. Todo el tiempo estoy pendiente ya que como uno habla a uno lo definen.
 - Hay momentos en los que no me importa.
 - Hay momentos en los que sí hablo bien y en otros me da igual si hablo bien o no.

4. ¿Usas el doble sentido al hablar o al escribir?

- **Resultado alto**
 - No usaba el doble sentido porque siempre que lo escucho se usa grosero, pero ya vi que no es caso.
 - Sí lo uso; es divertido y saca risas.
 - Sí, uso ese sentido al hablar, pero al escribir no empleo el doble sentido.
- **Resultado regular**
 - Solo con mis amigos, en veces distintas casi no lo hago, pero se me sale.
 - Sí.
 - No.
- **Resultado bajo**
 - Pues en general no siempre pero sí algunas veces.
 - No.



- Sí, pero muy pocas veces.

5. ¿Usas expresiones sarcásticas o satíricas con los demás?

• Resultado alto

- Pues mis expresiones son sarcásticas con los demás.
- Claro, claro. Hay gente que sale con unas cosas tan bobas que hasta da risa contestarles.
- Algunas veces. Sin embargo no siempre porque no soy graciosa.

• Resultado regular

- Sí. Uso expresiones como “eres pobre”.
- Sí, con los profesores no, pero con estudiantes ligeramente.
- Sí, a veces.

• Resultado bajo

- Solo con mis amigos de confianza uso oraciones como “me siento segura”.
- No siempre.
- A veces.

6. ¿Sabes reconocer cuando una persona es sarcástica o satírica contigo?

Si es así ¿Qué características te hacen notar que alguien te mira con sarcasmo?

• Resultado alto

- Pues cuando funge algo que dice que a la vez es incierto y finge algo que a la vez que no es real.



- La verdad se me dificulta. A veces me dicen que fue sarcasmo algo que me dijeron y yo no me di cuenta.
- Cuando una persona es satírica conmigo, esta cuenta chistes repetidamente y se ríe a cada rato.
- **Resultado regular**
 - Sí, uno se da de cuenta.
 - Sí sé reconocer cuando una persona me dice algo sarcásticamente. Por ejemplo “me caes mal”.
 - Cuando lo hace en grosería o chiste.
- **Resultado bajo**
 - Su manera de expresarse al momento de hablar conmigo.
 - Pues casi siempre ponen la mirada muy como intrigante se puede decir, o sea como para que uno dude.
 - Sí, cuando le pone o le alza un poquito el volumen a esa frase o palabra.

7. ¿Estás completamente seguro del significado de las palabras que usas antes de utilizarlas en una conversación?

- **Resultado alto**
 - A veces soy muy inseguro con lo que digo al momento de hablar.
 - No, muchas veces digo una palabra porque lo vi en un texto y imaginé su significado.
 - De la mayoría de palabras sé su significado, pero si no me lo sé no empleo esas palabras.



- **Resultado regular**
 - No, hay palabras que suelo decir sin saber su propio significado.
 - Sip, nunca digo una palabra que no conozca.
 - Empleo palabras que sí entiendo.
- **Resultado bajo**
 - No siempre.
 - Claro, uno tiene que pensar lo que uno va a decir antes de hablar.
 - Sí, sí estoy completamente seguro del significado.

Las distintas entrevistas desarrolladas a los estudiantes empezaron tres días luego de la realización de la actividad con el objetivo de poder conocer la idea que los discentes tuvieron sobre los temas luego de todos los procesos mentales que se realizan para poder tener recuerdos duraderos. Este espaciado temporal aseguró que el conocimiento que tuvieron los estudiantes fuera determinado por sus estructuras metales y no a partir de procesos de memorización. De esa manera, los resultados de los entrevistados demostraron que ellos poseen un nivel de entendimiento medio de los temas tratados en el taller anterior. En la primera pregunta (referente a ¿Sabes qué es “Hablar bien”?) mostraron tener ideas básicas sobre el tema al apelar a aspectos interpersonales e intrapersonales; al cómo, cuándo y de qué forma comunicarse; y sobre la seguridad que se debe tener en la conversación. Esto implica que los estudiantes ven el “como un proceso que implica más que la comunicación oral y se expande al conocimiento del otro, del escenario donde la comunicación toma lugar y los objetivos de ambas partes.



En la segunda pregunta, los estudiantes, casi de manera total, llegaron a conclusión que no “hablan bien”. Si bien reconocen tener cierto nivel conversacional, son conscientes que les falta mejorar en otros aspectos para ser verdaderamente competentes en el uso de la lengua. El taller anterior demostró que su nivel conversacional tiene límites y hay múltiples situaciones que aún se les dificulta sobre llevar así que, que reconozcan que hay trabajo por hacer y que aún se puede mejorar es un buen indicio para el desarrollo del resto de actividades.

La tercera pregunta fue la que presentó el mayor número de pausas antes de abordarla debido a que exigía un alto grado de autoanálisis. Cuando se les preguntó si todo el tiempo estaban pendientes si “hablaban bien”, sus respuestas fueron divididas. Por un lado, muchos estudiantes respondieron tajantemente que sí están pendientes, pero reconocieron que en algunas ocasiones dejaban eso de lado. Otros, aseguraban que siempre estaban atentos y, el tercer grupo, aseguró que la mayoría del tiempo, pero no siempre. Estos resultados van acordes a lo esperado debido a que es sumamente complejo tener esa conciencia el 100% del tiempo. Por eso es importante interiorizar estas competencias, para que no sea necesario estar atentos “todo el tiempo” sino dejar que el discurso fluya a partir de intereses que sí pueden ser conscientes.

Al hablar de doble sentido los estudiantes demostraron tener la idea de que el mismo se utilizaba al hacer referencias groseras o con cierto tono sexual. De hecho, la totalidad de las ocasiones en los que esta respuesta tuvo una respuesta afirmativa se insinuó su uso en esos campos. Esto implica que la utilidad del doble sentido se está perdiendo a causa de su utilización unilateral. Esto entra en relación directa con las



siguientes dos preguntas, donde se les cuestionó si utilizaban y entendían expresiones satíricas o sarcásticas. La inmensa mayoría respondió de manera afirmativa a estas preguntas. Es decir, personas que decían no utilizar el doble sentido, decían utilizar y entender el sarcasmo y la sátira; a pesar que estas figuras retóricas están íntimamente relacionadas con la figura literaria. Esto implica, posiblemente, que su entendimiento y utilización del doble sentido es limitado.

Finalmente, sobre la pregunta si los estudiantes están completamente seguros del significado de las palabras que usan antes de utilizarlas en una conversación, la inmensa mayoría respondió que sí. Sin embargo, durante los periodos de observación llevadas a cabo en esta investigación se apreció que la mayoría de estudiantes utilizaban palabras cuyo significado no es el adecuado para ese contexto. Esto implica que algunas de esas palabras están siendo empleadas de una manera simbólica desconocida por los investigadores o que el significado conocido por los estudiantes es incompleto.



Taller N°2

Juego de roles Espontáneo: “¿Qué Haría Él”?

Para el desarrollo de esta actividad se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de evaluación:

- Registro de observación con los siguientes parámetros:
 - Expresión oral.
 - Claridad en el mensaje.
 - Tono de voz de los participantes.
 - Expresión gestual.
 - Dinámica de grupo.
 - Expresiones gestuales.
 - Juego de roles.
 - Secuencia del juego de roles.

El primer acercamiento práctico de los estudiantes de los grados 10°01 y 10°02 al juego de roles se considera un aspecto trascendental del desarrollo de su competencia en el aspecto comunicativo. Por lo tanto, los parámetros evaluativos estuvieron relacionados con la utilización de los aspectos conocidos en la actividad previa. Con la realización del taller anterior y la subsecuente entrevista se pudo asegurar que, a grandes rasgos, los estudiantes reconocen los recursos retóricos, literarios y gestuales que fueron abordados. Sin embargo, con ello no se puede asegurar que los estudiantes puedan utilizarlo en una situación comunicativa así que, con el desarrollo de este segundo taller práctico, se espera que los estudiantes representen una situación ya conocida por ellos utilizando aspectos teóricos



interiorizados y por interiorizar. Esta actividad representó una actuación consciente de los escenarios vividos o conocidos por ellos así que se esperaba que su comportamiento en el escenario estuviese medido por intenciones y vocabulario previamente considerado. Además de ello, los parámetros evaluativos fueron dados a conocer antes del inicio de la actividad así que los pudieron tener en cuenta.

Al inicio del taller, se realizó la presentación de un juego de roles llamado “Trabajo sobre el role play RRHH” en el cual los participantes interpretaban a un entrevistador y un aspirante en una entrevista de trabajo. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de comprobar algunos de los aspectos más característicos del juego de roles y realizar preguntas sobre las inquietudes o peticiones que hayan surgidos sobre su posterior trabajo prácticos. Durante este momento fueron comunes afirmaciones como: “Esta es una obra de teatro” y “es como si simuláramos ser un ladrón o un médico”. Además de eso, se realizaron paralelismos con algunas obras de teatro o películas que los estudiantes habían visto o escuchado con anterioridad; haciendo muy enfáticos en las diferencias entre ambos medios representativos.

Figura 28

Presentación del Juego de Roles





Aprovechando este momento de cuestionamiento, los investigadores explicaron los aspectos importantes del juego de roles por medio de la diferenciación con otros mecanismos de caracterización para así poder ofrecer claridad partiendo del conocimiento previo de los estudiantes. Con todos los aspectos relevantes para el desarrollo de la actividad claros, los discentes formaron los mismos grupos del taller número 1 e iniciaron el proceso de estructuración del juego de roles.

Figura 29

Dialogo para Definir aspectos del Juego de roles Espontáneo



Una de las características más significativas que se deseaba abordar en esta actividad era la capacidad del estudiante para poder situarse en un escenario concreto y así interactuar a partir de parámetros comportamentales bien definidos. Que la situación sea de su elección fue la oportunidad perfecta para poder tener un vistazo



superficial al entorno en el que viven a partir de sus ojos; al tiempo en el que se favorecía la sensación de comunidad y seguridad. Por

Con lo anterior, se presentaron los distintos resultados en la actividad realizada, los cuales fueron compendiados y analizados a partir de una rúbrica de valoración.

Rúbrica de Valoración

El mecanismo de recolección de datos por medio del cual se realizó el análisis de esta actividad estuvo constituido a partir de cinco ejes que reunían aspectos relacionados a la construcción, presentación y análisis de los juegos de rol de los estudiantes. Además de eso, el sistema de evaluación estuvo determinado por cinco niveles con un valor exponencial de cuatro unidades. Así, las valoraciones quedaron de la siguiente manera:

- No presentado (4 puntos).
- Deficiente (8 puntos).
- Regular (12 puntos).
- Bueno (16 puntos).
- Excelente (20 puntos).

Los datos recopilados en este mecanismo de recolección podían arrojar un mínimo de 20 puntos, en caso de no presentar la actividad, y un máximo de 100 puntos, al lograr la calificación más alta en cada uno de los apartados a evaluar. Por otro lado, es importante mencionar el hecho de que la evaluación de la actividad no fue una tarea relegada a los investigadores sino a una construcción conjunta llevada a cabo entre estos y los estudiantes a partir de procesos democráticos. En ellos, los



estudiantes tuvieron la oportunidad de participar ofreciendo sus puntos de vista sobre las presentaciones llevadas a cabo por sus compañeros.

El objetivo por el cual se llevó a cabo esta actividad estaba relacionado con la intención de potenciar el intercambio de opiniones dentro del aula al tiempo en el que se afianzaban conocimientos por medio del análisis y comparación entre el conocimiento de los demás con el propio. La pluralidad en las voces, en ese sentido, se convirtió en un recurso fundamental para el desarrollo de las competencias comunicativas y el aumento de emociones positivas como la confianza en la opinión propia.

Al realizar estos ejercicios se obtuvieron procesos de coevaluación que arrojaron los siguientes datos:

Tabla 6

Resultados de los Grupos de la Actividad en el Aula de 10°01

GRADO	GRUPO	FACTORES A ANALIZAR					TOTAL GRUPAL
		Claridad del mensaje	Tono de voz de los Involucrados	Dinámica de grupo	Expresiones Gestuales	Secuencia del juego de roles	
1001	01	Excelente (20)	Bueno (16)	Deficiente (8)	Regular (12)	Regular (12)	68
	02	Regular (12)	Deficiente (8)	Excelente (20)	Deficiente (8)	Bueno (16)	64
	03	Deficiente (8)	Regular (12)	Deficiente (8)	Regular (12)	Excelente (20)	60
	04	Bueno (16)	Regular (12)	Deficiente (8)	Regular (12)	Bueno (16)	64
	05	Regular (12)	Deficiente (8)	Regular (12)	Bueno (16)	Regular (12)	60
	06	Excelente (20)	Excelente (20)	Bueno (16)	Regular (12)	Bueno (16)	84
TOTAL DE FACTORES		88 / 120	76 / 120	72 / 120	72 / 120	92 / 120	



Tabla 7

Resultados de los Grupos de la Actividad en el Aula de 10°02

GRADO	GRUPO	FACTORES A ANALIZAR					TOTAL GRUPAL
		Claridad del mensaje	Tono de voz de los Involucrados	Dinámica de grupo	Expresiones Gestuales	Secuencia del juego de roles	
1002	01	Bueno (16)	Excelente (20)	Deficiente (8)	Regular (12)	Excelente (20)	76
	02	Regular (12)	Bueno (16)	Excelente (20)	Regular (12)	Bueno (16)	76
	03	Bueno (16)	Regular (12)	Deficiente (8)	Excelente (20)	Excelente (20)	76
	04	Bueno (16)	Regular (12)	Regular (12)	Bueno (16)	Regular (12)	70
	05	Excelente (20)	Deficiente (8)	Bueno (16)	Bueno (16)	Bueno (16)	76
	06	Regular (12)	Bueno (16)	Regular (12)	Excelente (20)	Deficiente (8)	68
TOTAL DE FACTORES		88 / 120	84 / 120	76 / 120	96 / 120	92 / 120	

La calificación promedio obtenida por los grupos participantes de la actividad fue de 67/100 en el caso de 10°01 y de 74/100 para 10°02. Si bien la nota apreciada parece ser bastante dispar, lo cierto es que, al tratarse del primer acercamiento de los estudiantes al escenario planteado por los investigadores y a que el juego de roles presentado fue de carácter espontáneo, se entiende que los aspectos referentes a las dinámicas de grupo, nivel de representación de los personajes interpretados y secuencia del juego de roles no fueran demasiado altas, lo que permitió la diferencia entre los puntajes.

Al hablar de los resultados relacionados con los factores de análisis compendiados en la rúbrica evaluativa de la actividad, es posible establecer una mejora con lo relacionado a su desempeño en las actividades y sesiones de análisis realizados



con anterioridad; donde el nivel de utilización de sus competencias no sobrepasaba el 60% del tiempo en el que sus interacciones fueron examinadas mientras que en este primer acercamiento del juego de roles el resultado de los factores más bajos fueron de 60%. Si bien estos resultados no son completamente comparables debido a la diferencia contextual de los escenarios, es preciso acervar la existencia de una mejora considerable en situaciones donde el estudiante adquiere conciencia sobre la importancia de las herramientas discursivas que puede utilizar para mejorar los procesos de intercambio. Esto quiere decir que la ruta establecida para el desarrollo de las actividades es coherente con los intereses de la investigación debido a que se percibe el paulatino aumento de interés e interiorización de los estudiantes por el desarrollo de las competencias.

En la actividad, la claridad con la cual los participantes realizaron las actividades fue muy positiva. En ella, el 25% de los grupos que realizaron la actividad (3/12) obtuvieron un desempeño calificado como excelente y el 33.33% (4/12) obtuvo un resultado "bueno". Estos dos resultados, considerados positivos para ser el primer acercamiento a este tipo de actividades, constituyen el 58.33% de los resultados de los estudiantes; lo que significa que al menos la mitad de los educandos tienen buenas competencias relacionadas con la estructuración coherente y cohesiva de sucesos discursivos; fundamental a la hora de comunicarse. Además de eso, hicieron uso de un narrador omnisciente para marcar hechos importantes de tiempo y lugar; apoyo fundamental debido a la escasez de recursos escénicos. Estos momentos fueron realizados por todos los integrantes de cada grupo así que su uso se convirtió en una etapa en la cual los educandos pudieron poner en prácticas las estrategias aprendidas



en la actividad anterior debido a que algunos apoyaron sus intervenciones con recursos gestuales mientras que otros ajustaban sus palabras a una intención jocosa. El resto de estudiantes obtuvieron puntajes “regulares” o “deficientes” en la actividad; siendo un 33.33% (4/12) en el caso del primero y un 8.33% (1/12) en el caso del segundo. Estos resultados demuestran la necesidad de seguir trabajando en el mejoramiento de las competencias en este ámbito debido a que, en muchas ocasiones, solo se limitaban a expresar la información o sus diálogos se entrecortaban a causa de risas espontáneas.

El tono de voz de los Involucrados, un aspecto sumamente importante a la hora de transmitir emociones e intenciones a la hora de comunicarse, fue abordado de manera esporádica en el juego de roles. Los participantes debían realizar ajustes constantes en su discurso con el fin de expresar significados más allá del mostrado con las palabras. Debido a la complejidad que suscita este apartado, se esperaba que los resultados fuesen inferiores a los mostrados en el factor anterior y, si bien fueron acorde a lo esperado, la diferencia entre los apartados no fue mucha. El 16.66% (2/12) de los grupos participantes obtuvo una puntuación “excelente” en la actividad y el 25% (3/12) logró un resultado “bueno”. Es decir, el 41.66% de los grupos sigue teniendo buenos resultados en la actividad a causa de que se percibía una intención de acompañar sus diálogos con modulaciones; subidas o bajadas de tonos y volumen. Sin embargo, en la mayoría de ocasiones se seguían percibiendo mecánicos o poco naturales. En el caso de los grupos con resultados bajos, el 33.33% (4/12) de los grupos obtuvo un resultado “regulares” y el 25% (3/12) obtuvo resultados deficientes. Estas dos últimas categorías, que suman un 58.33% del total de grupos que realizaron la actividad, estuvieron marcadas por un hecho importante; la vergüenza. Los



estudiantes se mostraron temerosas de representar su juego de roles con sus compañeros. Sus diálogos fueron entrecortados, se presentaban constantes carcajadas en los discentes y su tono de voz era muy bajo.

Al hablar de las intervenciones de los participantes en los distintos juegos de roles que presentaron se apreció su disposición de caracterizar las intenciones comunicativas que, a su parecer, tendrían sus personajes. Sin embargo, algo constante en la mayoría de juegos de roles fueron los momentos en los que los discentes se salían de su papel o actuaban en disonancia del papel que interpretaban. Por esa razón, el apartado referente a las dinámicas de grupo obtuvo el resultado más bajo. Solamente el 16.66% (2/12) de los grupos obtuvo un resultado “excelente” y “bueno” en la actividad, lo que significa que solamente el 33.32% de los grupos analizados obtuvo una calificación positiva en el desarrollo de la misma. Por otro lado, los apartados calificados como “regular” y “deficiente” obtuvieron mucha mayor presencia que los factores anteriores; con un 25% (3/12) en el caso del primero y un 61.67% (5/12) para el segundo.

El factor relacionado a la expresión gestual de los estudiantes durante el juego de roles obtuvo un resultado similar al anterior. Es decir, mayoritariamente bajo. Solamente el 16.66% (2/12) de los grupos acompañaron su interpretación con recursos gestuales coherentes en todo momento mientras que el 25% (3/12) de los resultados fueron “buenos” debido a que sus recursos gestuales acompañaron la mayoría de sus participaciones. Es decir, aunque es un ambiente controlado en el que las intervenciones se ven mediadas de manera consciente con el fin de conseguir una puntuación alta en una rúbrica de evaluación, solamente el 41.66% de los grupos



evaluados consiguió los niveles de uso de comunicación no verbal adecuados. Lo que deja a los apartados siguiente como mayoría al contar con un 58.33%; 50% (6/12) para el nivel “regular” y un 8.33% para el nivel “deficiente”.

Durante la posterior sesión de análisis de los resultados en compañía de los estudiantes, sobre este apartado sus respuestas fueron “profe, es que cuando hablamos con unos nuestros compañeros es de uno en uno o con unos pocos, pero cuando pasé al frente vi a todos mirándome fijamente y me dio pena” o “es que cuando uno está haciendo como si fuera otra persona uno se siente raro”. Con estas respuestas fue posible abordar los límites comunicativos de los discentes en compañía de ellos; ofreciendo retroalimentación de todo el proceso. Se entiende que el juego de roles es un ejercicio de conciencia grupal y de confianza en sí mismo debido a permite conocer nuestros límites comunicativos y representativos al tiempo que ofrece un espacio de interacción en distintos contextos. Sin embargo, su vertiente espontánea demostró ser fundamental para el conocimiento de los límites comunicativos reales de sus participantes.

En la escuela es común que los estudiantes se vean en la necesidad de realizar actividades que no consideran interesantes y se reconoce que su desempeño se ve mermado por el poco interés que pueden tener sobre el desarrollo de las mismas. No obstante, en el juego de roles realizado en esa sesión sí había un fuerte interés y emoción para hacerlo así que su desempeño debía estar potenciado por el atractivo de la actividad. Sin embargo, el nivel de desarrollo de sus competencias en el apartado comunicativo no les permitió disfrutar totalmente de la actividad. Socializar este hecho en el aula de clases permitió que los estudiantes pudieran conocer, una vez más, la



importancia del desarrollo de dichas competencias; aspecto que afirmaron con intervenciones como “muchos vemos el colegio como el lugar al que debemos venir así que nos da flojera o no nos gusta estar aquí así que por eso no nos interesamos en estas cosas. Pero ustedes dicen la verdad”.

El último factor evaluado en esta actividad, la secuencia del juego de roles, estuvo marcada por la estructura del cuento clásico (inicio-nudo-desenlace). Por esa razón la secuencia de hechos fue fácil de seguir y obtuvo una mayoría significativa de valoración positiva gracias al 25% (3/12) de valoración perteneciente a la categoría de “excelente” y un 41.67% (5/12) de valoración perteneciente a la categoría de “bueno”.

En concordancia con el interés de profundizar en las competencias de los estudiantes en grados más específicos, las participaciones permiten un estudio más conciso de las temáticas de interés. Después de todo, resultaba interesante observar si en un juego de roles desordenado se presentarían las competencias que se interesaban desarrollar. Conforme a lo esperado, la totalidad de las situaciones representadas por los estudiantes fueron escenarios violentos en los cuales acontecían atracos, accidentes o asesinatos; y las intervenciones de personajes claves fueron uno o varios doctores, docentes o abogados con el fin de darle solución a la situación presentada. Sin embargo, a pesar de las similitudes temáticas, los grupos de las distintas aulas en las que la actividad se llevó a cabo presentaron ciertas particularidades que merecen ser abordadas por separado. Sin embargo, debido a la cantidad de grupos, en este análisis se hablará de uno de ellos en cada aula debido a que, al ser tan dispares, permitirán conocer el comportamiento de todo el grupo debido



a que permite el desarrollo de cada categoría presentada en las distintas presentaciones.

En el caso de 10°01 los distintos grupos demostraron ser muy dispares en el desempeño de los factores a analizar en la actividad. La mayoría de los grupos presentaron cuatro de las cinco valoraciones, pero en distintas categorías así que queda nuevamente ratificada la necesidad de poner en práctica actividades relacionadas.

Tabla 8

Resultado de Uno de los Grupos de la Actividad

FACTORES A ANALIZAR	Claridad del mensaje	Tono de voz de los Involucrados	Dinámica de grupo	Expresiones Gestuales	Secuencia del juego de roles	TOTAL
VALORACIÓN	Excelente (20)	Bueno (16)	Deficiente (8)	Regular (12)	Regular (12)	68

El primer grupo de trabajo presentó un juego de roles en el cual un abogado y un doctor pasaban por la calle en el momento en el que se produjo un accidente de tránsito. En esta actividad, los estudiantes utilizaron la estructura del cuento clásico para presentar la situación de manera clara pero los espacios de tiempo entre las situaciones no fueron abordados de la mejor manera así que eso dificultó un poco el entendimiento. Al ser una temática de interés general, todo el público estuvo atento a la actividad y lograron entender la situación planteada. Sin embargo, durante la presentación en algunos momentos no se aplicaron las herramientas comunicativas conocidas con anterioridad debido a que fue notorio el nerviosismo de los estudiantes. Si bien el tono de voz de los integrantes de este grupo fue constante la mayoría del



tiempo, en algunos casos su tono de voz fue demasiado bajo para lograr ser escuchado y algunos de los diálogos se entrecortaban por carcajadas o por errores en los diálogos.

A causa de lo anterior fueron constantes los momentos en los que se salían de personaje. En un principio, el docente se mostraba sorprendido por la situación acontecida y, aunque exaltado, se mostraba seguro de sus palabras y apoyaba la situación a partir de su “experiencia” en el aula y dominio de grupo. Sin embargo, constantemente se reía. El doctor, por otro lado, en un principio no se diferenciaba de los acompañantes del accidentado en su lenguaje y expresiones, pero luego se metió en el personaje y adquirió un lenguaje un poco más formal. Es decir, pasó de decir “nojoda, se mató este pela’o” o “le damos un ibuprofeno y se cura” a calmar a toda la multitud reunida y hablarles a los compañeros de la persona herida diciendo: “el joven sufrió la fractura de su brazo derecho y pierna derecha. Sin embargo, al ingresar a la UCI lo trataremos teniendo en cuenta todos los procedimientos y lograremos que se recupere”. Es decir, se aprecia un cambio en su discurso partiendo de su ocupación y objetos.

Sus expresiones, por otro lado, eran coherentes en los momentos de mayor tensión emocional, pero se mostraban inexpresivos en los diálogos normales. La actuación de los estudiantes fue un poco plana la mayoría del tiempo, pero se apreció una mejoría a comparación de la actividad anterior porque los estudiantes abrían más los ojos, levantaban las cejas, sus manos acompañaban su discurso y se movían por el escenario.



Luego de la finalización de la presentación, se inició una ronda de intervenciones en los que el resto de estudiantes tuvieron la oportunidad de criticar, con respeto, la interpretación de sus compañeros; señalando la mayoría de factores que se han detallado en este análisis.

Tabla 9

Resultado de Uno de los Grupos de la Actividad

FACTORES A ANALIZAR	Claridad del mensaje	Tono de voz de los Involucrados	Dinámica de grupo	Expresiones Gestuales	Secuencia del juego de roles	TOTAL (100)
VALORACIÓN	Regular (12)	Bueno (16)	Regular (12)	Excelente (20)	Deficiente (8)	68

El sexto grupo del aula de 10°02 tuvo la oportunidad de analizar todas las participaciones de sus compañeros así que se esperaba que su desempeño fuera mejor que el de ellos. Sin embargo, su resultado fue promedio debido a que no tuvieron en cuenta algunas de las anotaciones realizadas por los investigadores. El juego de roles trató sobre un aula de clases en el que se desata una pelea a gran escala debido a que un estudiante insultó a la madre de otro. La situación llegó a tal punto que fue necesaria la intervención del docente titular, la coordinadora de convivencia, la psicóloga y un agente de policía.

Plantearse un escenario tan complejo a pesar de la poca experiencia que los estudiantes tenían en este tipo de presentaciones causó que el juego de roles estuviera desdibujado. Fue posible apreciar la intención de contar una historia de manera lineal, pero al ser un escenario tan caótico se dejaron muchas preguntas en el aire que no pudieron ser respondidas por las actuaciones así que fue poco entendible. Sin



embargo, algo rescatable de su presentación fue la aplicación de las herramientas comunicativas conocidas con anterioridad por ellos.



Taller N°3

En Tus Zapatos

Para el desarrollo de esta actividad se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de evaluación:

- **Expresión oral:**
 - Claridad en los mensajes.
 - Tono de voz de todos los involucrados.
 - Se aprecia un dominio de los diálogos.
 - La expresión oral va acorde al estándar del personaje a interpretar.
- **Expresión gestual:**
 - Las expresiones gestuales acompañan al mensaje transmitido.
- **Escenario.**
 - La actividad está bien delimitada.
 - El juego de roles es entendible.

El inicio de este tercer taller marcaba el primer acercamiento de los estudiantes hacia un juego de roles planeado. Sin embargo, no fue su primera experiencia en procesos de representación teatral o de construcción de guiones. En relación a la actualización, en años anteriores, los docentes de lengua castellana e inglés realizaron actividades conjuntas en la representación de algunas obras literarias con los estudiantes. La guionización, por otro lado, era llevada a cabo de manera recurrente por algunos estudiantes de las aulas para el programa radial "Estudiantes al Tablero" con ayuda del docente de lengua castellana.



Sin embargo, en ninguno de los procesos anteriormente descritos se realizaban análisis profundo de las particularidades de personajes en obras literarias. Por lo tanto, este proceso era esencialmente nuevo para ellos. Hasta el momento, los procesos de análisis literario realizados con anterioridad para la clase de español estaban relegados al sentido global de los textos, la estructura de los mismos o a análisis psicológicos de sus personajes relacionados a sus motivaciones.

Esta actividad se planteó con un objetivo distinto. En primer lugar, el texto base es un testimonio perteneciente a otra época, pero relativamente similar a hechos aislados en su realidad. Esto con el objetivo de que los estudiantes se introduzcan en una experiencia que parte siendo real e identificable por ellos; pero al mismo tiempo alejada. En segundo lugar, es un texto corto y con pocos detalles. La historia de "El Misionero y El Brujo" de Jean-Baptiste Labat cuenta con una página en su extensión y muy pocos diálogos. La historia es mayormente centrada en la descripción de los escenarios y situaciones más que en conversaciones explícitas entre personajes. Este hecho imposibilita la creación de un guion bien estructurado sin antes crear diálogos nuevos. En tercer lugar, la cantidad de estudiantes es mayor que la cantidad de personajes importantes en la obra. Esto propicia análisis más exhaustivo sobre los personajes para así construir una intervención fiel al contexto.

Estos tres puntos son los que fundamentan el objetivo de que los estudiantes lean detenidamente la historia, reconozcan las particularidades discursivas de los personajes de la obra y la representen por medio de un juego de roles. Debido a el tiempo de creación, preparación y representación que requería este tercer taller, el mismo se llevó a cabo a lo largo de dos sesiones y tres momentos: en la primera



sesión se llevó a cabo el primer momento (presentación, lectura, análisis y ronda de intervenciones sobre la obra) y el segundo momento (caracterización de personajes e inicio de creación del guion del juego de roles). En la segunda sesión se llevó a cabo el tercer momento, donde se realizaron las presentaciones de los juegos de roles y análisis de las intervenciones de los estudiantes sobre las participaciones de sus compañeros.

PRIMERA SESIÓN: Exploración Del Texto, Interpretación Y Construcción Inicial Del Guion

El inicio de la primera sesión estuvo marcado por la expectativa. Los estudiantes se encontraban impacientes por realizar esta actividad dado que la anterior (juego de roles espontáneo) les había gustado. Con estos ánimos empezó la etapa de profundización sobre la temática. Durante este momento surgieron preguntas como “Profe, ¿esto es como una obra de teatro o es diferente?”, “¿Tenemos que aprendernos todo o podemos improvisar?”, “¿Y si uno no sabe actuar bien cómo lo evalúan?”. Si bien esas preguntas ya habían sido respondidas en las etapas de explicación y profundización de los talleres anteriores, se aprovechó la oportunidad para reafirmar el carácter cuantitativo de la valoración de la actividad.

Con todas las dudas claras, se inició con etapa de presentación y lectura compartida de la obra. La lectura guiada/compartida de la obra de Jean-Baptiste Labat funcionó como un primer momento de organización colectiva del trabajo en el aula. Durante esta fase, los estudiantes alternaban entre la lectura en voz alta y la lectura silenciosa, generando dinámicas de atención fluctuante que se complementaban con



breves intervenciones entre compañeros cuando se generaban dudas o comentarios. Durante esta fase se observaron comportamientos diferenciados: algunos estudiantes seguían la lectura con atención, intentando identificar personajes y situaciones, mientras otros se enfocaban en resumir mentalmente lo que ocurría sin una lectura profunda del texto.

Al finalizar la lectura, los investigadores abrieron un espacio de socialización con preguntas como: “¿Qué enfermedad menciona el narrador que afectaba a los esclavos y qué decisión tomó respecto a su tratamiento?”, “¿Por qué el narrador decide castigar al “brujo” y destruir los objetos rituales, y qué nos dice esto sobre sus creencias y su forma de ejercer autoridad?” y “¿Consideras justas las acciones del narrador frente al “brujo” y los esclavos? Explica tu postura teniendo en cuenta el contexto histórico y los valores actuales” Las respuestas fueron variadas, pero generalmente superficiales: “La enfermedad era algo desconocido y el narrador decidió que solo el cirujano podía atender a los esclavos.”, “Lo castigó porque pensaba que estaba haciendo algo malo y quería demostrar autoridad” y “Sí, fueron justas porque el brujo realmente tenía poderes y estaba ayudando, así que el castigo fue necesario para controlar la situación”.

Al final, la experiencia del estudiantado estuvo marcada por una relación diferenciada con la información textual. Todos los discentes lograban identificar con relativa facilidad elementos narrativos explícitos (personajes principales y situaciones centrales) pero algunos requerían acompañamiento constante para acceder a información implícita, particularmente aquella relacionada con motivaciones, intencionalidades y relaciones entre personajes. Esta heterogeneidad evidenciaba



niveles diversos de interpretación dentro del grupo. Aunque la mayoría tiene el nivel esperado en estos aspectos. Es importante señalar también que, durante las primeras intervenciones orales, se observó un patrón recurrente en la producción discursiva de los estudiantes, caracterizado por la tendencia a reproducir el contenido del texto en forma de resumen, más que una interpretación. No obstante, sus aportes ya no eran solo enunciados breves y funcionales sino un poco más estructurados y con buenos niveles gestuales. Esto puede entenderse como como un aumento en la seguridad de sus intervenciones.

Figura 30

Momento de lectura compartida de la obra de Jean-Baptiste Labat



Al final la etapa de lectura y diálogo, se formaron los grupos organizados desde el primer taller e inició el proceso de construcción de guion. En este proceso emergió una tensión significativa entre la fidelidad al texto base y la incorporación de recursos propios del repertorio lingüístico de los estudiantes. Esta tensión se manifestó en dudas explícitas sobre la adecuación del lenguaje, generando mezclas discursivas entre registros formales e informales, sin una coherencia en el estilo clara. En este momento



surgieron comentarios como “profe, es difícil porque no sabemos cómo hablaban antes”, “Nos toca inventar, pero sin que suene moderno”, “No queremos que se escuche raro o como chiste” Esta etapa muestra el proceso de negociación entre repertorios lingüísticos previos y nuevas exigencias comunicativas. Algunos estudiantes se mantuvieron anclados en su registro cotidiano como estrategia de seguridad comunicativa, mientras que otros comenzaron a experimentar con variaciones en el lenguaje, aunque de manera aún contenida.

La asignación de roles dentro de los grupos evidenció formas diferenciadas de participación, en las que algunos estudiantes asumieron rápidamente funciones de liderazgo en la organización de escenas y distribución de personajes, mientras otros adoptaron posiciones más observacionales o de apoyo dentro del proceso.

La construcción de diálogos se consolidó como el eje de mayor complejidad dentro de la actividad. Para la mayoría de los estudiantes, esta experiencia implicó enfrentarse por primera vez a la creación de conversaciones completas a partir de una estructura narrativa previa, lo que generó momentos de incertidumbre, silencios prolongados y discusiones internas sobre la configuración del habla de los personajes. Los investigadores intentaban orientar el desarrollo de la actividad por medio de preguntas como “¿Eso lo diría realmente ese personaje en esa situación?”, “¿Qué gestos crees que haría en esa situación?”, “¿Qué tan coherente es con la historia?”

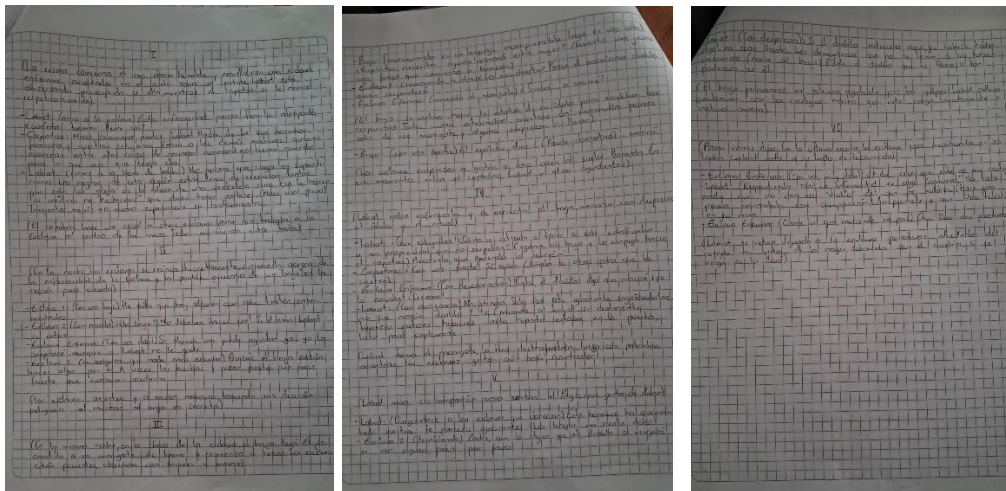
Algunos grupos optaron por producciones discursivas breves y funcionales, orientadas a la resolución inmediata de la tarea, mientras que otros asumieron un proceso más reflexivo, ensayando distintas formas de enunciación y realizando ajustes colectivos en la redacción de los diálogos.



Finalmente, se evidenció la aparición progresiva de una conciencia estilística en ciertos estudiantes, quienes comenzaron a diferenciar formas de expresión según el tipo de personaje representado. Este proceso, aunque aún en desarrollo, permitió observar avances en la sensibilidad hacia el registro lingüístico y en la comprensión de la relación entre lenguaje, personaje y contexto comunicativo. De estos procesos en el aula se desarrollaron algunos guiones.

Figura 31

Guion realizado en el aula sobre la obra de Jean-Baptiste Labat



SEGUNDA SESIÓN: Representación De Los Juegos De Roles

La segunda sesión transformó el aula en un espacio de representación activa, en el que el foco del trabajo se desplazó desde la construcción del lenguaje hacia su presentación en la práctica escénica. Este cambio implicó una reconfiguración de la experiencia estudiantil, en la que la producción discursiva pasó a estar mediada por la exposición pública que mezcla la oralidad con la corporalidad.



Para muchos estudiantes, este tránsito estuvo acompañado de una combinación de entusiasmo y nerviosismo. No en vano surgían comentarios como “Profe, ojalá no se me olvide el diálogo”, “esto da pena porque todos están mirando. Pero me preparé así que va a salir bien” o “¿Y si me equivoco qué pasa?”. Los docentes respondieron que el error hacía parte del proceso y que lo importante era mantener la coherencia del personaje y del mensaje.

Rúbrica de Valoración

El mecanismo de recolección de datos por medio del cual se realizó el análisis de esta actividad fue el mismo tenido en cuenta en el Taller N°2. Es decir, los cinco niveles con un valor exponencial de cuatro unidades. Así, las valoraciones quedaron de la siguiente manera:

- No presentado (4 puntos).
- Deficiente (8 puntos).
- Regular (12 puntos).
- Bueno (16 puntos).
- Excelente (20 puntos).

Los datos recopilados en este mecanismo de recolección podían arrojar un mínimo de 20 puntos, en caso de no presentar la actividad, y un máximo de 100 puntos, al lograr la calificación más alta en cada uno de los apartados a evaluar.

Al realizar estos ejercicios se obtuvieron procesos de coevaluación que arrojaron los siguientes datos:



Tabla 10

Resultados de los Grupos de la Actividad en el Aula de 10°01

GRADO	GRUPO	FACTORES A ANALIZAR					TOTAL GRUPAL
		Claridad del mensaje	Tono de voz de los Involucrados	Dinámica de grupo	Expresiones Gestuales	Secuencia del juego de roles	
1001	01	Excelente (20)	Bueno (16)	Regular (12)	Excelente (20)	Excelente (20)	88
	02	Regular (12)	Excelente (20)	Deficiente (8)	Excelente (20)	Bueno (16)	76
	03	Bueno (16)	Excelente (20)	Excelente (20)	Excelente (20)	Excelente (20)	96
	04	Excelente (20)	Bueno (16)	Excelente (20)	Bueno (16)	Excelente (20)	92
	05	Bueno (16)	Excelente (20)	Bueno (16)	Excelente (20)	Excelente (20)	92
	06	Excelente (20)	Excelente (20)	Bueno (16)	Excelente (20)	Excelente (20)	96
TOTAL DE FACTORES		104 / 120	112 / 120	92 / 120	116 / 120	116 / 120	

Tabla 11

Resultados de los Grupos de la Actividad en el Aula de 10°02

GRADO	GRUPO	FACTORES A ANALIZAR					TOTAL GRUPAL
		Claridad del mensaje	Tono de voz de los Involucrados	Dinámica de grupo	Expresiones Gestuales	Secuencia del juego de roles	
1002	01	Excelente (20)	Excelente (20)	Excelente (20)	Bueno (16)	Excelente (20)	96
	02	Excelente (20)	Bueno (16)	Excelente (20)	Excelente (20)	Excelente (20)	96
	03	Bueno (16)	Regular (12)	Excelente (20)	Excelente (20)	Excelente (20)	88
	04	Bueno (16)	Regular (12)	Regular (12)	Bueno (16)	Excelente (20)	76
	05	Excelente (20)	Excelente (20)	Bueno (16)	Excelente (20)	Excelente (20)	96



	06	Regular (12)	Excelente (20)	Excelente (20)	Excelente (20)	Excelente (20)	92
TOTAL DE FACTORES		104 / 120	100 / 120	108 / 120	112 / 120	120 / 120	

La calificación promedio obtenida por los grupos participantes de la actividad fue de 90/100 en el caso de 10°01 y de 91/100 para 10°02. Esta evaluación permite mostrar el equilibrio evaluativo que no se registró durante el segundo taller. Sin embargo, sí es posible establecer algunas diferencias y puntos fuertes entre cada una de las aulas. En el caso de 10°01, existe un mayor dominio de las habilidades individuales (tono de voz de los interlocutores y expresiones gestuales) mientras que en el aula 10°02 su mayor fortaleza es el trabajo colectivo (dinámica de grupo y secuencia del juego de roles). A pesar de estas particularidades, lo cierto es que cada uno de los grupos conformantes de las aulas aumentaron de manera sustancial su desempeño en la utilización de los apartados verbales y no verbales del acto comunicativo, esenciales para llevar a cabo la tarea encomendada.

Figura 31

Representación del juego de roles basado en la obra “El Misionero y el brujo”





En el curso 10°01 se observa, en términos generales, un desempeño alto, aunque con variaciones importantes entre categorías. Cuatro de los seis grupos (03, 04, 05 y 06) alcanzan puntajes altos (entre 92 y 96), lo que indica un buen dominio de la actividad. Destaca especialmente el grupo 03 y el grupo 06, ambos con 96 puntos, lo que sugiere un manejo sobresaliente en la mayoría de los factores. Por otro lado, el grupo 02 presenta el puntaje más bajo (76), evidenciando dificultades que requieren atención, mientras que el grupo 01 (88) muestra un desempeño aceptable, pero con margen de mejora. Si bien estos resultados son mayores a los obtenidos en el Taller N°2, se remarca la necesidad de un desarrollo continuo de actividades de este tipo para desarrollar conocimientos duraderos.

Al mirar detalladamente los factores presentados en la rúbrica evaluativa, se aprecia que, en lo relacionado a la claridad del mensaje, la mayoría de los grupos de 10°01 logra transmitir ideas comprensibles, aunque no de manera uniforme. Dos grupos alcanzan nivel “excelente”, pero otros se ubican en niveles “bueno” o “regular”. Esto sugiere que, aunque hay comprensión del contenido, aún existen dificultades para estructurar o expresar ideas con precisión en algunos equipos. Sobre el tono de voz de los involucrados, fue uno de los aspectos mejor evaluados. Predominan las calificaciones de excelente, lo que indica que los estudiantes manejan adecuadamente la proyección, entonación y seguridad al hablar. Este resultado refleja confianza en la ejecución del juego de roles.

El factor más débil, en el caso de 10°01, fue el de dinámicas de grupo, con un resultado que oscila desde los niveles de “excelente” hasta “deficiente”. Esto evidencia problemas en la coordinación, participación equitativa o cohesión grupal,



particularmente en el grupo 02. Aquí se identifican oportunidades importantes de mejora en trabajo colaborativo. Este hecho contrastó con la utilización de expresiones gestuales durante el juego de roles. La mayoría de los grupos alcanzó nivel “excelente”, lo que indicó que los estudiantes complementaron adecuadamente el mensaje verbal con lenguaje corporal, enriqueciendo la representación.

En general, El grupo mostró un buen nivel en habilidades comunicativas (tono de voz y expresión gestual) y en la organización de la actividad (secuencia). Sin embargo, existen debilidades en la dinámica de grupo y, en menor medida, en la claridad del mensaje. Esto sugiere que los estudiantes pueden actuar y expresarse bien individualmente, pero aún necesitan fortalecer la coordinación colectiva y la construcción conjunta del discurso. A pesar de esto, el juego de roles fue exitoso en términos expresivos y organizativos, pero revela la necesidad de fortalecer la interacción y cohesión entre los miembros del equipo.

En el curso 10°02 se observó, en términos generales, un desempeño alto y bastante equilibrado en cada una de las categorías evaluadas, aunque con algunas variaciones entre los grupos. Tres de los seis grupos (01, 02 y 05) alcanzaron puntajes sobresalientes de 96 puntos, lo que indicó un dominio sólido de la actividad y un manejo adecuado de los distintos factores evaluados. También destacó el grupo 06 con 92 puntos, evidenciando un rendimiento alto. Por su parte, el grupo 03 obtuvo 88 puntos, mostrando un desempeño adecuado, pero con aspectos por mejorar. Finalmente, el grupo 04 presentó el puntaje más bajo (76), lo que evidenció dificultades más marcadas que requirieron atención. En general, los resultados mostraron un nivel superior y más homogéneo que en experiencias previas, aunque se mantuvo la



necesidad de continuar con este tipo de actividades para consolidar aprendizajes duraderos.

Al analizar los factores de la rúbrica evaluativa, se apreció que, en relación con la claridad del mensaje (104/120), la mayoría de los grupos logró transmitir ideas comprensibles, aunque no de manera completamente uniforme. Predominaron niveles de “excelente” y “bueno”, pero algunos grupos (03, 04 y 06) se ubicaron en niveles inferiores, lo que sugirió dificultades en la organización o precisión del discurso. Esto indicó que, si bien existió comprensión del contenido, aún era necesario fortalecer la estructuración de ideas. Esta situación se evidenció también en cuanto al tono de voz de los involucrados (100/120) porque, aunque varios grupos alcanzaron el nivel “excelente”, este fue uno de los factores más bajos en comparación con los demás. La presencia de valoraciones en nivel “regular” (grupos 03 y 04) indicó dificultades en la proyección, entonación o seguridad al hablar. Esto sugirió que esta habilidad, a diferencia de otros aspectos, requerirá mayor refuerzo para lograr una comunicación más efectiva.

Por otro lado, la dinámica de grupo (108/120) se posicionó como una de las principales fortalezas del curso. La mayoría de los grupos alcanzó niveles de “excelente”, lo que evidenció una adecuada coordinación, participación equitativa y cohesión durante la actividad. Solo el grupo 04 presentó un nivel “regular”, lo que indicó dificultades puntuales, pero no representativas del conjunto. Este resultado mostró un avance significativo en el trabajo colaborativo. Este hecho se vio reforzado por los resultados en expresiones gestuales (112/120), donde predominaron ampliamente las valoraciones de “excelente”. Esto indicó que los estudiantes lograron complementar



eficazmente el lenguaje verbal con recursos no verbales, enriqueciendo la representación y haciendo más efectiva la comunicación durante el juego de roles.

El factor más destacado fue la secuencia del juego de roles (120/120), donde todos los grupos alcanzaron el nivel “excelente”. Este resultado evidenció una comprensión total de la estructura de la actividad, así como una correcta organización y ejecución de cada una de sus etapas, sin presentar dificultades en este aspecto.

En general, el curso 10°02 mostró un fuerte desarrollo en el trabajo colectivo y en la organización de la actividad, especialmente en la dinámica grupal y la secuencia del juego de roles. Sin embargo, se identificaron debilidades en el tono de voz y, en menor medida, en la claridad del mensaje. Esto sugirió que, aunque los estudiantes lograron coordinarse eficazmente y representar adecuadamente las situaciones, aún necesitaron fortalecer aspectos individuales de la expresión oral.

Como en el caso de 10°01, juego de roles fue altamente exitoso en términos colaborativos y organizativos, evidenciando avances importantes en la interacción y cohesión grupal. No obstante, se recomienda continuar desarrollando este tipo de actividades, poniendo énfasis en el fortalecimiento de la expresión oral individual, con el fin de lograr un desempeño más integral en futuras experiencias.

4.2.5. Pertinencia de las estrategias

Con base al proceso llevado a cabo por los investigadores y estudiantes, es posible afirmar que el objetivo se cumplió, pero de manera progresiva y no absoluta.

Esto se sustenta en la idea de que el objetivo específico planteado de diseñar y aplicar actividades basadas en el juego de roles para fomentar el desarrollo de



competencias comunicativas en múltiples contextos. En ese sentido, el desarrollo de los tres talleres mostró una evidencia clara de avance gradual en esa dirección.

En el Taller N° 1, los estudiantes presentaron particularidades comunicativas relacionadas con participación desigual, baja argumentación, uso limitado de la gestualidad de forma consciente y escasa sustentación de ideas. No obstante, se identificaron indicios iniciales de reflexión sobre el lenguaje y la comunicación, como el reconocimiento del sarcasmo, el doble sentido y la necesidad de “hablar bien”.

En el Taller N° 2, el juego de roles evidenció un avance significativo. Aunque persistieron problemas como la vergüenza, la desorganización y debilidades en la dinámica grupal, también se observó un aumento en la aplicación de recursos comunicativos, la intención discursiva, la gestualidad y la claridad narrativa en varios grupos. En este punto, los estudiantes no solo reconocieron los elementos teóricos, sino que comenzaron a aplicarlos en contextos simulados gracias al juego de roles.

Finalmente, en el Taller N° 3, los resultados fueron considerablemente más altos y homogéneos. Se evidenció una mejora en el dominio de la expresión oral (tono, claridad y estructura del mensaje), un uso más consciente de la gestualidad, mayor cohesión grupal y la capacidad de construir y representar discursos dentro de contextos narrativos más complejos. Esto permitió afirmar que el juego de roles funcionó como una estrategia efectiva para el desarrollo de competencias comunicativas en distintos escenarios.

Estos resultados impactaron positivamente en aspectos académicos y sociales de los estudiantes demostrado a partir de los posteriores procesos de comprobación de resultados. En ese sentido, la guía de observación realizada meses después de la



puesta en práctica de los talleres centrados en el juego de roles evidencia un aumento importante en las competencias comunicativas de los estudiantes.

Esta segunda guía de observación fue llevada a cabo del 11 de noviembre de 2024 al 22 de agosto del 2025 en situaciones comunicativas relacionadas con conversaciones entre pares durante el receso, conversaciones con docentes o coordinadores y clases de docencia directa a lo largo de 50 minutos. Los resultados de ese proceso se muestran a continuación.

Tabla 12

Resultados de la Guía de Observación Posterior a la Realización de los Talleres

Factores Presentados por los Estudiantes	Indicadores	Incidencia del Fenómeno			
		Casi Siempre	A Veces	Casi Nunca	Nunca
Factor Cognoscitivo	Reconoce el lenguaje kinésico mostrado por los interlocutores a la hora de realizar el intercambio comunicativo.	33,15%	66,33%	6,52%	0%
	Presenta malentendidos con sus compañeros a la hora de hablar o escuchar.	29,44%	63,11%	7,45%	0%
	Realiza procesos de predicción discursiva acertadas a partir de la información proporcionada momentos antes.	32,37%	52,15%	15,48%	0%
	Habla de manera fluida, coherente y cohesiva.	21,26%	48,52%	30,22%	0%
	Utiliza un ritmo adecuado para hacer su mensaje comprensible.	25,89%	54,93%	19,18%	0%
	En su discurso se presentan variaciones lingüísticas comunes al sociolecto en el que puede llegar a ser clasificado.	24,04%	45,67%	30,29%	0%
	Usa un vocabulario poco común para su rango de edad.	26,81%	38,26%	34,93%	0%
	Sensibiliza y convence a los demás.	26,81%	46,52%	26,67%	0%
Factor Psicomotor	Acompaña su expresión oral con gestos (comportamiento kinésico muy variado).	29,59%	40,96%	29,45%	0%



	Presenta algunos trastornos del habla (receptivos o expresivos).	30,37%	44,74%	29,89%	0%
	Las figuras retóricas que utiliza van acompañadas de movimientos corporales.	27,74%	49,30%	22,96%	0%
	Mantiene contacto visual directo con la persona o grupo de personas a los que se dirige.	21,26%	45,67%	33,07%	0%
	Su lenguaje kinésico va acorde a su oralidad.	28,67%	42,89%	28,44%	0%
Factor Psicosocial	Su comunicación es rica en aspectos semánticos y pragmáticos.	29,44%	44,74%	25,82%	0%
	Respetar turnos en una conversación.	27,59%	40,04%	32,37%	0%
	Realiza rituales de interacción (saludos, juegos, despedidas).	35,00%	48,30%	16,70%	0%
	Utiliza diversas frases de tipo cortés.	27,59%	63,11%	9,30%	0%
	Maneja un volumen y tono de voz adecuado a la situación.	27,59%	59,48%	12,93%	0%
	Adapta su vocabulario a partir de las particularidades que presenta el interlocutor.	24,04%	59,48%	16,48%	0%
	Su comunicación es rica en significados connotativos.	28,67%	43,81%	27,52%	0%
	Identifica elementos semánticos ocultos en la información recibida.	28,67%	44,74%	26,59%	0%
	Es capaz de mantener el tema de conversación, sin cambiarlo continuamente.	31,30%	44,74%	23,96%	0%
	Participa activamente en la conversación.	31,30%	54,00%	14,70%	0%
Ponderación Porcentual De Los Datos		28,20%	49,72%	23,93%	0%

El análisis de los resultados obtenidos a través de las guías de observación permitió valorar el impacto de la estrategia didáctica del juego de roles en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes. En este sentido, la comparación entre los datos recogidos antes y después de la intervención no solo evidenció cambios en la frecuencia de ciertas conductas, sino también transformaciones en la calidad del desempeño comunicativo, al pasar de una participación más limitada o pasiva a una más intencional, expresiva y contextualizada.



El análisis comparativo entre el momento previo (tabla 5) y posterior (tabla 12) evidenció una mejora cuantificable en las competencias comunicativas. A nivel global, la categoría denominada “casi siempre” pasa de 17,07% a 28,20%, lo que representó un incremento de 11,13 puntos porcentuales. Paralelamente, la categoría “casi nunca” disminuyó de 33,29% a 23,93% (9,36 puntos) y la categoría “nunca” desapareció (de 3,70% a 0%). Este desplazamiento confirma que la estrategia no solo incrementó la frecuencia de conductas comunicativas adecuadas, sino que redujo significativamente aquellas de bajo desempeño. Este cambio sugirió que cuando los estudiantes se enfrentaran a situaciones comunicativas reales, tendrían más posibilidades de dejar de ser receptores pasivos y se volvieran participantes, lo que favorece la consolidación de habilidades que difícilmente se desarrollan en contextos tradicionales.

En el factor cognoscitivo, asociado a la competencia comunicativa verbal, se observaron mejoras concretas en varios indicadores clave. La fluidez, coherencia y cohesión del discurso aumentó de 9,26% a 21,26% (12 puntos de mejoría); evidenciando una mayor capacidad para estructurar ideas de forma lógica. Asimismo, la realización de predicciones discursivas acertadas pasó de 20,37% a 32,37% (12 puntos de mejoría), lo que indicó un avance en la anticipación y organización del contenido. El reconocimiento del lenguaje kinésico del interlocutor mejoró al pasar, según la observación, de 23,15% a 33,15% (10 puntos), lo que refleja una comprensión más integral del proceso comunicativo. *Estos avances muestran que el juego de roles no solo estimula la expresión oral, sino también procesos mentales complejos como la inferencia y la planificación, lo que convierte al estudiante en un comunicador más consciente y estratégico. Sin embargo, el uso de vocabulario poco común pasó de*



14,81% a 26,81%. Es decir, un aumento de 12 puntos. Este aspecto crucial, si bien presentó mejoría, se esperaba que fuesen mayores. Esto sugiere que el enriquecimiento léxico requiere mayor tiempo, práctica y exposición continua a diversos contextos lingüísticos.

En el factor psicomotor, relacionado con la competencia comunicativa no verbal, los cambios también son importantes. El indicador “acompaña su expresión oral con gestos” aumentó de 17,59% a 29,59% (12 puntos), mientras que el contacto visual mejoró de 9,26% a 21,26% (12 puntos). Asimismo, la coherencia entre lenguaje kinésico y oralidad pasó de 16,67% a 28,67% (12 puntos). Estos resultados evidenciaron que el cuerpo comienza a desempeñar un papel más activo que antes en la comunicación, lo cual es fundamental, ya que gran parte del significado se transmite de manera no verbal. El juego de roles facilitó este proceso al situar a los estudiantes en escenarios donde “actuar” era necesario, permitiéndoles experimentar cómo el lenguaje corporal refuerza o contradice el mensaje verbal. Esto contribuye a una comunicación más auténtica y efectiva.

En el factor psicosocial, vinculado con la competencia pragmática, también se registraron avances relevantes. La participación activa en la conversación aumentó de 21,30% a 31,30% (10 puntos), mientras que el uso de frases corteses pasa de 17,59% a 27,59% (10 puntos). El manejo adecuado del volumen y tono de voz mejoró de 17,59% a 27,59% (10 puntos), y la adaptación del vocabulario al interlocutor incrementó de 12,04% a 24,04% (12 puntos). Además de lo anterior, también se registró la reducción de la frecuencia de “casi nunca” en habilidades como mantener el tema de conversación y respetar turnos. Estos cambios reflejaron que los estudiantes no solo



aprendían a expresarse, sino también a convivir comunicativamente, desarrollando habilidades sociales esenciales como la escucha, el respeto y la empatía. El juego de roles, al simular interacciones reales, favoreció la internalización de normas sociales que regulan la comunicación efectiva.

En conjunto, los resultados muestran que el impacto del juego de roles se distribuyó de manera equilibrada entre las dimensiones verbal, no verbal y social de la comunicación. El incremento promedio en los niveles altos (alrededor de 10 y 12 puntos porcentuales por indicador) y la reducción de los niveles bajos evidenciaron una mejora integral en la competencia comunicativa. Esto confirma que las estrategias activas y contextualizadas tienen un mayor potencial formativo que aquellas centradas únicamente en la transmisión de contenidos, ya que permiten a los estudiantes aprender haciendo, reflexionando y participando en situaciones significativas que dan sentido al uso del lenguaje.



Capítulo V. Reflexiones Finales

5.1. Planteamiento de Investigación

Conclusiones

El desarrollo del presente proyecto de investigación en las aulas de clases del grado décimo de la Institución Educativa Loperena Garupal, jornada mañana; permitió obtener una comprensión más profunda de las dinámicas sociales vividas por los estudiantes de cara a los diversos agentes que conforman su entorno educativo. Gracias a ello, fue posible concluir que las dificultades en la competencia comunicativa observadas en los estudiantes no son producto de una única causa, sino que responden a un conjunto de factores interrelacionados. Entre estos se destacan la escasa práctica de la lectura comprensiva, limitadas oportunidades para la expresión oral, metodologías tradicionales centradas en la memorización, y un bajo estímulo para el desarrollo del pensamiento crítico. Estas condiciones influyen negativamente en la capacidad de los estudiantes para interpretar, argumentar, expresar ideas de manera coherente y participar activamente en el aula.

Durante las fases preliminares de la investigación, se pudo notar que los estudiantes presentan debilidades significativas en aspectos de la comunicación como la organización lógica del discurso, el acompañamiento gestual del discurso oral, el uso adecuado de las normas morfosintácticas y léxico/semánticas de la lengua, limitaciones en el uso adecuado del vocabulario, deficiencias en la estructuración lógica del discurso entre otros aspectos que entorpecían su correcto desarrollo conversacional ya que impactan negativamente en la claridad y efectividad del mensaje. Asimismo, se identificó inseguridad al momento de participar oralmente, lo cual limitaba su



interacción y construcción de conocimiento colectivo. En el ámbito extralingüístico, se identificaron factores determinantes como la inseguridad al momento de expresarse, el temor al error o a la burla, la baja autoestima académica, la escasa participación en actividades orales, entre otros.

Estos hallazgos permitieron comprender que la problemática no es únicamente de carácter lingüístico, sino que está profundamente vinculada a aspectos emocionales, sociales y metodológicos.

A partir de la implementación de la intervención pedagógica, se pudo constatar que el uso de estrategias didácticas activas en las cuales los estudiantes tengan la oportunidad de experimentar escenarios comunicativos diversos, simulando contextos reales en los que debían interactuar, argumentar, negociar significados y expresar ideas de manera clara y coherente tiene el potencial de favorecer de manera significativa el desarrollo de la competencia comunicativa. El juego de roles facilitó el desarrollo de habilidades como la expresión oral, la escucha activa, la empatía comunicativa, la improvisación y la adaptación del discurso según el contexto.

De igual forma, actividades como debates estructurados, estructuración grupal de argumentos, lectura crítica, producción de textos con acompañamiento de sus compañeros y docentes como un ejercicio de trabajo colaborativo contribuyeron a mejorar progresivamente las habilidades orales de los estudiantes.

El componente lúdico que primó en el aula favoreció al incremento en la motivación y el interés de los estudiantes, quienes asumieron un papel activo en su proceso de aprendizaje. A medida que pasaba el tiempo, las participaciones en el aula



se volvieron más dinámicas y respetuosas. Las comunes burlas ante las participaciones poco encausadas de los estudiantes disminuyeron.

Es decir, con el pasar de las actividades, los estudiantes poco a poco reafirmaron su postura en el aula y la valía de su intervención en la misma. La realización de las actividades dinámicas planteadas en este proyecto permitió una mayor inclusión de aquellos estudiantes cuya participación en el aula era baja. Es decir, mostraron mayor interés por participar, expresar sus ideas y construir conocimiento. Esto se reflejó en una mayor disposición para intervenir en clase, así como en la mejora de la calidad de sus producciones orales y escritas dentro y fuera del aula.

Otro hallazgo importante es la relevancia de generar ambientes de aprendizaje seguros e inclusivos. La disminución del miedo al error fue clave para fomentar la participación al convertir el aula en un espacio de respeto, escucha activa y valoración de las opiniones. Los estudiantes desarrollaron mayor confianza en sí mismos, lo cual impactó positivamente en su capacidad comunicativa.

Adicionalmente, se evidenció que los estudiantes lograron transferir las habilidades adquiridas a diferentes contextos comunicativos, lo que indica un aprendizaje significativo. La capacidad para adaptarse a distintos roles y situaciones comunicativas fortaleció no solo sus competencias lingüísticas, sino también sus habilidades sociales, tales como la empatía, el respeto por la opinión del otro y la capacidad de trabajo en equipo.

No obstante, es importante señalar que, aunque los resultados fueron favorables, el desarrollo de las competencias comunicativas es un proceso continuo y de largo plazo. Por ello, se concluye que la implementación de estrategias como el



juego de roles debe mantenerse de manera sistemática y articulada con el currículo, evitando que se convierta en una práctica aislada. Se requiere un compromiso constante por parte del docente para generar espacios de interacción, retroalimentación y reflexión que consoliden los aprendizajes alcanzados.

Reflexiones

El análisis del proceso desarrollado en este proyecto de investigación permite reflexionar, en primer lugar, sobre la complejidad del desarrollo de la competencia comunicativa en el contexto escolar. Lejos de ser una habilidad que se adquiere de manera espontánea, se evidencia que está profundamente condicionada por factores pedagógicos, emocionales y sociales que interactúan constantemente en el aula. Esto implica que su fortalecimiento no puede abordarse desde una única perspectiva, sino que requiere una mirada integral que reconozca al estudiante como un sujeto activo, con necesidades, temores y potencialidades.

En este sentido, resulta significativo comprender que las dificultades comunicativas no deben interpretarse como deficiencias individuales aisladas, sino como el resultado de prácticas educativas que, en muchos casos, han privilegiado la memorización sobre la construcción del conocimiento y la participación. Esta reflexión invita a cuestionar los modelos tradicionales de enseñanza y a replantear el rol del docente como mediador, facilitador y generador de experiencias significativas de aprendizaje.

Asimismo, el proyecto permite reconocer el valor de las emociones en el proceso educativo. Factores como el miedo al error, la inseguridad y la baja autoestima



académica emergen como barreras reales que limitan la participación de los estudiantes. En consecuencia, se hace evidente que enseñar a comunicar no solo implica trabajar aspectos lingüísticos, sino también generar condiciones afectivas favorables que permitan al estudiante sentirse seguro, escuchado y valorado dentro del aula.

Por otra parte, la implementación de estrategias didácticas activas, como el juego de roles y otras dinámicas participativas, deja como reflexión central la necesidad de transformar el aula en un espacio de interacción auténtica. Cuando los estudiantes tienen la oportunidad de asumir roles, debatir, argumentar y construir significados en contextos simulados o reales, el aprendizaje adquiere mayor sentido y relevancia. Esto no solo fortalece sus habilidades comunicativas, sino que también potencia su pensamiento crítico, su creatividad y su capacidad de relacionarse con los demás.

De igual manera, se destaca la importancia del componente lúdico como elemento dinamizador del aprendizaje. La motivación observada en los estudiantes demuestra que el aprendizaje no debe estar desligado del disfrute, y que es posible enseñar de manera rigurosa sin renunciar a metodologías innovadoras y atractivas. Esta reflexión cobra especial relevancia en contextos donde la apatía y el desinterés suelen ser obstáculos frecuentes.

Otro aspecto fundamental que emerge del análisis es la necesidad de construir ambientes de aprendizaje inclusivos y respetuosos. La disminución de las burlas y el fortalecimiento de la confianza evidencian que el clima del aula influye directamente en la disposición de los estudiantes para participar. Esto reafirma la idea de que el



aprendizaje es también un proceso social, donde el respeto, la empatía y la escucha activa son condiciones indispensables.

Igualmente, resulta valioso reconocer que el aprendizaje significativo se logra cuando los estudiantes pueden transferir lo aprendido a diferentes contextos. El hecho de que hayan logrado adaptar sus habilidades comunicativas a diversas situaciones demuestra que las estrategias implementadas trascendieron lo teórico, impactando de manera real en su forma de interactuar con el entorno.

Sin embargo, también es necesario reflexionar sobre la continuidad de estos procesos. Los avances logrados no deben entenderse como un punto de llegada, sino como el inicio de un trabajo sostenido en el tiempo. Esto plantea el desafío de integrar de manera permanente este tipo de estrategias en la práctica pedagógica, evitando que se limiten a intervenciones aisladas.

Finalmente, este proyecto invita a una reflexión profunda sobre el papel de la educación en la formación integral de los estudiantes. Más allá de la transmisión de contenidos, educar implica formar sujetos capaces de pensar, expresar, dialogar y participar activamente en la sociedad. En este sentido, fortalecer la competencia comunicativa no es solo una meta académica, sino una necesidad fundamental para el desarrollo personal y social de los estudiantes.

En conclusión, la experiencia desarrollada reafirma la importancia de transformar las prácticas educativas hacia enfoques más humanos, participativos y significativos, donde la comunicación se convierta en una herramienta esencial para el aprendizaje y la construcción de ciudadanía.



Referencias

- Alvarado, J. C. O. (2016). Estrategias Didácticas y aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, (17), 65-80.
- Alvarado, L. J., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, (9), 187-202.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*.
- Asencios-Trujillo, L., & Obispo-Asencios, C. A. (2024). Análisis de la comunicación no verbal en la relación entre docentes y estudiantes en pospandemia. *Cultura Educación y Sociedad*, 15(1), e03374220-e03374220.
- Bachioqui, E. L. (2010). La interpretación y los actos de habla. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 3(2), 333-348.
- Barrios-Vargas, C., & Caceres-Soto, M. (2017). Competencias de lenguaje y matemática según pruebas icfes vs rendimiento académico de los estudiantes de unicolombo. *REVISTA ADELANTE-AHEAD*, 2(2). Recuperado a partir de
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la Investigación Cualitativa, epistemología, metodología y aplicaciones. Manual moderno*. Colombia, Bogotá.
- Bautista, N. P. (2022). *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones*. Editorial El Manual Moderno.
- Bermúdez, L., & González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum académico*, 8(1), 95-110.



- Bernal Leóngomez, J. (1984). Tres momentos estelares en lingüística (Vol. 25). Instituto Caro y Cuervo. Imprenta patriótica.
- Bisquerra Alzina, R. (2022). Metodología de la investigación educativa.
- Brell, M. (2006). Juegos de rol. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*.
- Briz, A. (2010). Lo coloquial y lo formal, el eje de la variedad lingüística. De moneda nunca usada: Estudios dedicados a José M^a Enguita Utrilla, 125-133.
- Briz, A. (2010). Lo coloquial y lo formal, el eje de la variedad lingüística. De moneda nunca usada: Estudios dedicados a José M^a Enguita Utrilla, 125-133.
- Campos, G., & Martínez, N. E. L. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60.
- Carrillo-Estrada, M., Rodríguez-Barrio, M., Gutiérrez-Meriño, O., Pertuz-Guette, C., Guette-Granados, R., Polo-Palacin, A., ... & Osorio, A. (2019). Juego de roles: estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la convivencia. *Cultura Educación y Sociedad*, 9(3).
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). Enseñar lengua.
- Cassany, D. (1997). Describir el Escribir. Cómo se Aprende a Escribir.
- Catalán, R. M. J. (2002). El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas. *Atlantis*, 149-162.
- Cerrillo, P. C. (2016). La importancia de la literatura infantil y juvenil en la educación literaria.
- Craig, G, J. (1994), *Desarrollo Psicológico*. México: Prentice Hall Hispanoamericana, S.A. P. 726.



- Cuauro, R. (2014). Técnicas e instrumentos para la recolección de información en la investigación acción participativa. Guía didáctica Metodológica para el Estudiante, Modulo,(2).
- De Educación, L. G. (1994). Ley 115 de 1994. Constitución Política de Colombia, 2016-2019.
- De Europa, C. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.
- De Toscano, G. T. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. Graciela Tonon (comp.), 46, 45-73.
- Fernández, F. M. (1998). Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje. Barcelona: Ariel.
- Fernández, F. M. (2009). Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje. Grupo Planeta (GBS).
- Fernández, I. M. G., & Fernández, H. S. (2016). Emociones y actos comunicativos desde la dramatización de situaciones cotidianas. Una propuesta de intervención en Educación Primaria. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), 219-229.
- Fiorin, J. L. (2001). Elementos de análisis do discurso. Contexto.
- Fonseca Reyes, P. X. (2012). La enseñanza de la lengua materna a través de la conciliación de las normas de uso.
- Galafat-Hurtado, Á., Rute-Vega, N., Aguaded-Ramírez, E., & Carrillo-Rosúa, J. (2016). Validación de un registro de observación, para analizar interacciones de éxito, en



- un grupo interactivo en comunidades de aprendizaje. Revista española de orientación y psicopedagogía, 27(1), 83-98.
- Gómez, A. B. (1996). El español coloquial: situación y uso (Vol. 38). Arco Libros.
- González, D. M. R. (2009). ¿Cómo Decimos lo que Decimos? Estudio Acerca del Uso de la Norma Culta en Estudiantes de Enseñanza Media de Talca. UNIVERSIDAD DEL BÍO BÍO FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES DEPARTAMENTO DE ARTES Y LETRAS. CHILLÁN.
- Gutiérrez, N. G. (2015). REYES, Graciela, La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje, Montesinos, Biblioteca de Divulgación Temática, España, 1994, 152 pp.[reseña]. Quid Iuris, (28), 231-234.
- Guzmán, T. C., Medina, S. G., & Lillo, M. P. (1999). Familia, escuela y sociedad: ¿agentes de humanización o deshumanización en la sociedad contemporánea?. Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales, (5), 45-51.
- Halliday, M. A. K. (1978). Language as social semiotic.
- Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. 497.
- Hymes, D. H., & Bernal, J. G. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. Forma y función, (9), 13-37.
- Ibáñez, N. (2000). El lenguaje en el niño: una nueva mirada. Estudios Pedagógicos (26), 51-67
- Iparraguirre, M. S. (2010). Variedades lingüísticas en la escuela primaria. Una reflexión acerca de los (des) encuentros lingüísticos durante la escolarización. Revista IRICE, (21), 113-125.



- Jusino, Á. R. V. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas psicológicas*, 3(4), 35-42.
- Krashen, S. (1978, January). On the acquisition of planned discourse: Written English as a second dialect. In Claremont Reading Conference (Vol. 42, pp. 173-185).
- Labov, W. (1975). Fundamentos empíricos de la teoría lingüística. El alcance de la lingüística americana , 77-133.
- Labov, W. (2006). The social stratification of English in New York city. Cambridge University Press.
- Lastra, Y., & de México, C. (1992). Sociolingüística para hispanoamericanos: una introducción (pp. 112-113). México: El colegio de México.
- Lomas, C. (2015). Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje. En C. Lomas (coord.). Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje (pp. 9-23). Barcelona: Graó.
- Londoño, R. A., Estupiñán, M. C., & Idárraga, L. E. T. (2019). Sociolingüística: enfoques pragmático y variacionista. ECOE ediciones.
- López-Preocuparse, EL., Hederich, C. y Camargo, A (2012). Logro de aprendizaje en entornos hipermediales: andamiaje autorregulador y estilo cognitivo. *Revista De Americano Psicología*, 44(2), 13-26
- Marco, M. A., & Colomer, M. J. F. (2006). La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial. marcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (3), 1-31.
- Martín, X. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, lenguaje y educación*, 4(15), 63-68.



- Mejía Toro, P., & Correa Tapasco, N. L. (2018). Implicaciones académicas por el uso de variantes lingüísticas no estandarizadas, utilizadas por los estudiantes de 10º y 11º de la Institución Educativa Ciudadela Cuba (Pereira).
- Menegotto, A. C. (2016). Reflexiones sobre la competencia gramatical y su relación con la competencia comunicativa. In VI Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera 21 y 22 de octubre de 2016 Ensenada, Argentina. Reflexiones sobre el examen CELU (Certificado de Español Lengua y Uso). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Especialización en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden.
- Miranda, Luis (2011). Lenguaje: “algo más que un mecanismo de comunicación”. Revista electrónica educara. Vol. XV, nº1.
- Molina, J. R. G. (2003). La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos (EpFC). In II Congreso Internacional de Español para fines específicos (p. 82).
- Montes, S., & Navarro, F. (2019). *Hablar, persuadir, aprender: manual para la comunicación oral en contextos académicos*. Universidad de Chile.
- Morales, H. L. (2010). La marcación sociolingüística en la lexicografía dialectal. In De moneda nunca usada: Estudios dedicados a José M^a Enguita Utrilla (pp. 385-391).
- Morales López, Esperanza, (2013). Contexto. Diccionari de lingüística on line, 1. Recuperado de:



- Morales, M. F. C. A. D. (2014). Variaciones de lenguaje (formal e informal) en el contexto educativo en la ciudad de Tefé (Amazonas, BR): Diversidad o fracaso escolar.
- Moreno Fernández, F. (1990). Metodología sociolingüística. Madrid, España: Gredos.. 1998. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*.
- Oliver, E., & Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Revista signos*, 43, 279-294.
- Parlamento Europeo y Consejo (2006). Recomendación 2006/962/ CE de 18 de diciembre de 2006 del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial L 394* de 30.12.2006.
- Pereiro, J. (2022). Comunicación no verbal y seguridad: estado del arte. *Hologramática*, (36), V3-17.
- Pinos Quílez, M. (2016). Evaluación de la competencia lingüística a partir de un programa de desarrollo de competencias. *Revista Investigación en la Escuela*, 90, 94-113.
- Ramírez, J. A. (2011). Pautas metodológicas en el abordaje de la oralidad en la escuela primaria costarricense. *Revista educación*, 33-49.
- Regalado Postillos, H. A., & Bula Quevedo, M. M. (2022). El juego de roles como estrategia didáctica para mejorar la expresión oral en los estudiantes del tercer grado de educación secundaria de la institución educativa “Pedro Pablo Atusparia”, Huaraz, 2020.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. 31(01), 13
- Ríos, M. Y. G. (2014). Concepciones y prácticas sobre la oralidad en la educación media colombiana (pp. 1-196). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.



- Rojas Castro, A. M. (2015). El desarrollo de la consciencia a través de la ampliación del repertorio verbal en la clase de español.
- Rojas López, R. A. (2015). Competencias en lenguaje: relaciones entre la escuela y las pruebas de Estado. *Lenguaje*, 43(1), 159-185.
- Roqueta, C. A., ESTEVAN, R. A. C., & Buils, R. F. (2012). Cognición Social y competencia pragmática. El caso de los niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 59-69.
- Rosales, J. (2007). Estrategias didácticas. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: http://dcb.fi-c.unam.mx/Eventos/Foro4/Memorias/Ponencia_17.pdf.
- Ruiz, S. V. (2015). El desarrollo de la competencia pragmática: aproximación al estudio del procesamiento pragmático del lenguaje (Doctoral dissertation, Universidad de Salamanca).
- Searle, J. R. (1994). Actos de habla. Madrid: Ediciones Cátedra SA.
- Sepúlveda, N. (2018). La adecuación lingüística como estrategia didáctica para el fortalecimiento del discurso (Doctoral dissertation, Tesis de la Universidad Libre de Colombia).
- Silva-Corvalán, C., y Enrique-Arias, A. (2017). Sociolingüística y Pragmática del Español.
- Taylor, S. J., Bogdan, R., & Piatigorsky, J. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Editorial Paidós Básica
- Van Dijk, T. A. (2005). Estructuras y funciones del discurso: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto ya los estudios del discurso. Siglo XXI.



Van Maanen, J., Schein, E. H., & Staw, B. M. (1979). Research in organizational behavior.

BM Staw (Ed.), 209-264

Vygotski, L. S., Kozulin, A., & Abadía, P. T. (1995). Pensamiento y lenguaje (pp. 97-115).

Barcelona: Paidós.